



This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

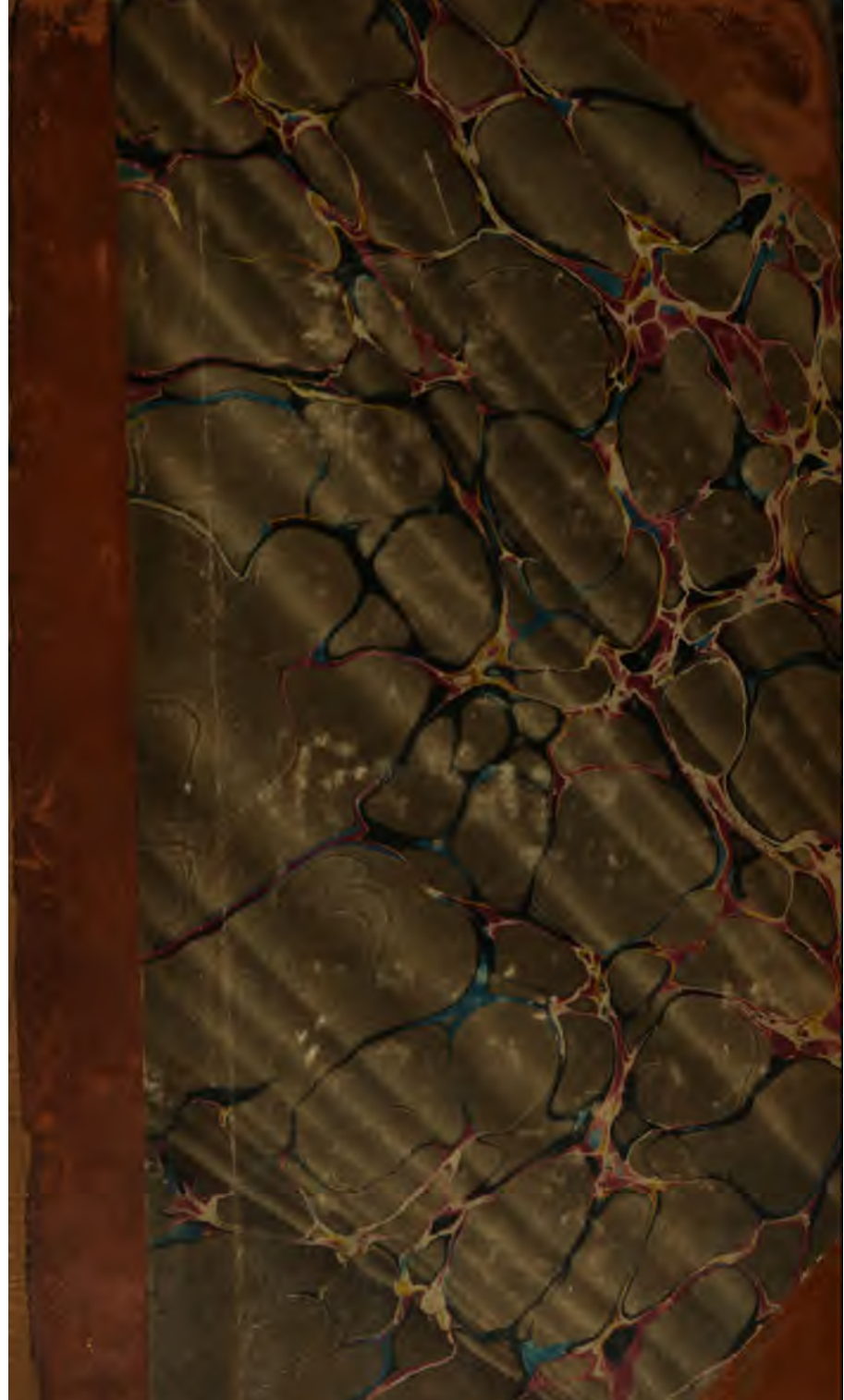
Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

- + *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
- + *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
- + *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
- + *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at <http://books.google.com/>



Educ 8932.516



Harvard College Library



DEPOSITED BY THE

MASSACHUSETTS
STATE LIBRARY



Educ 8932.516

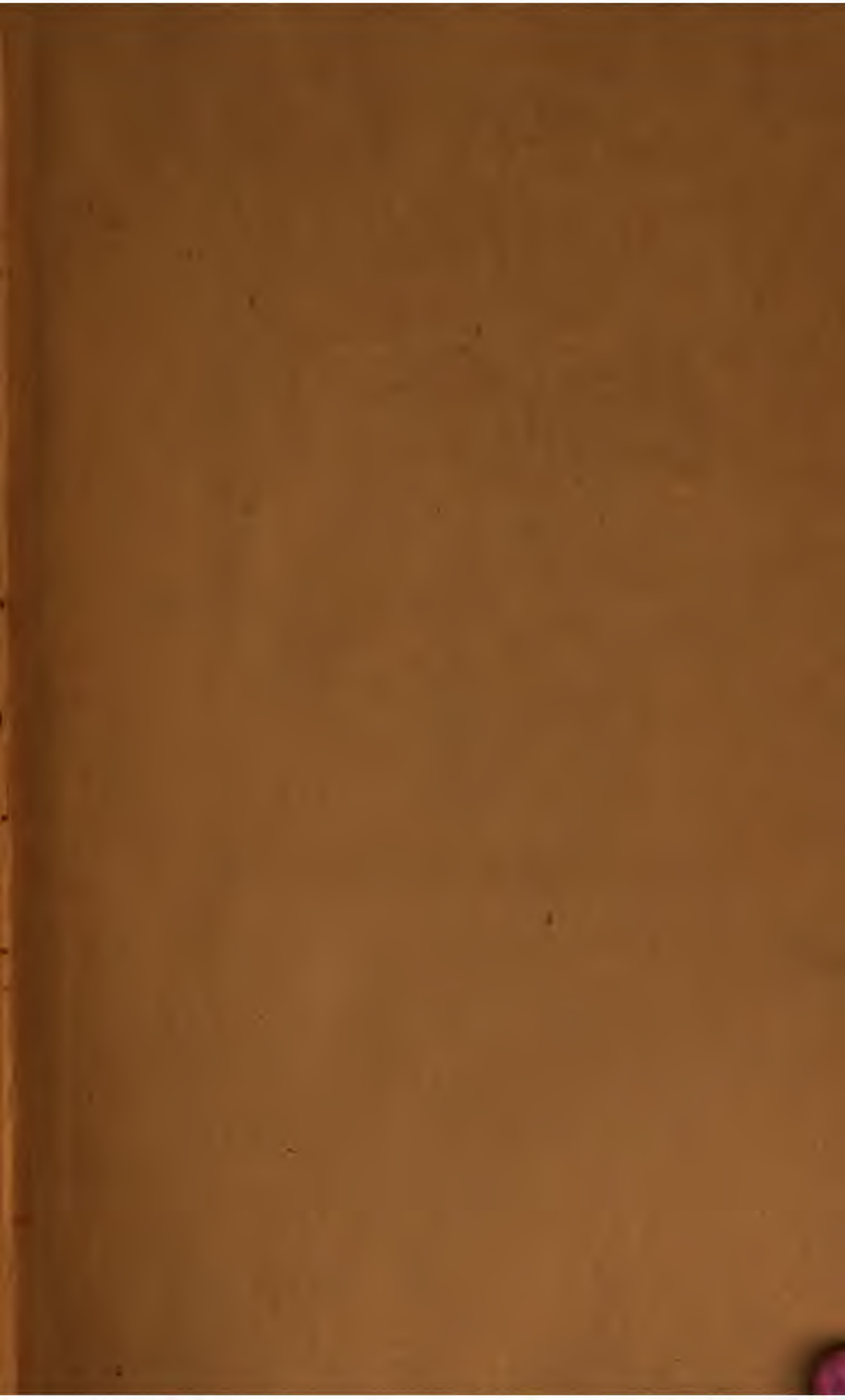


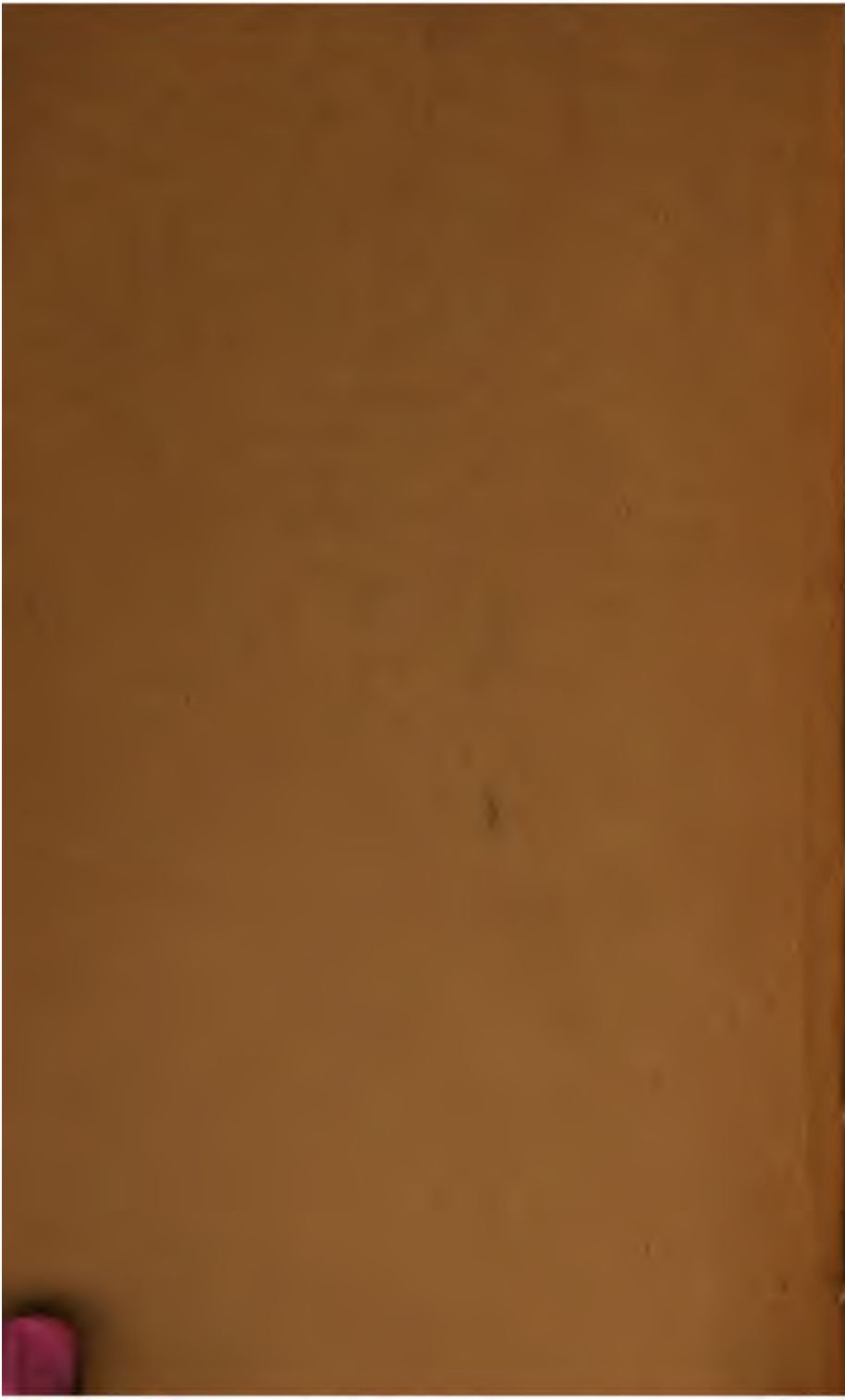
Card College Library

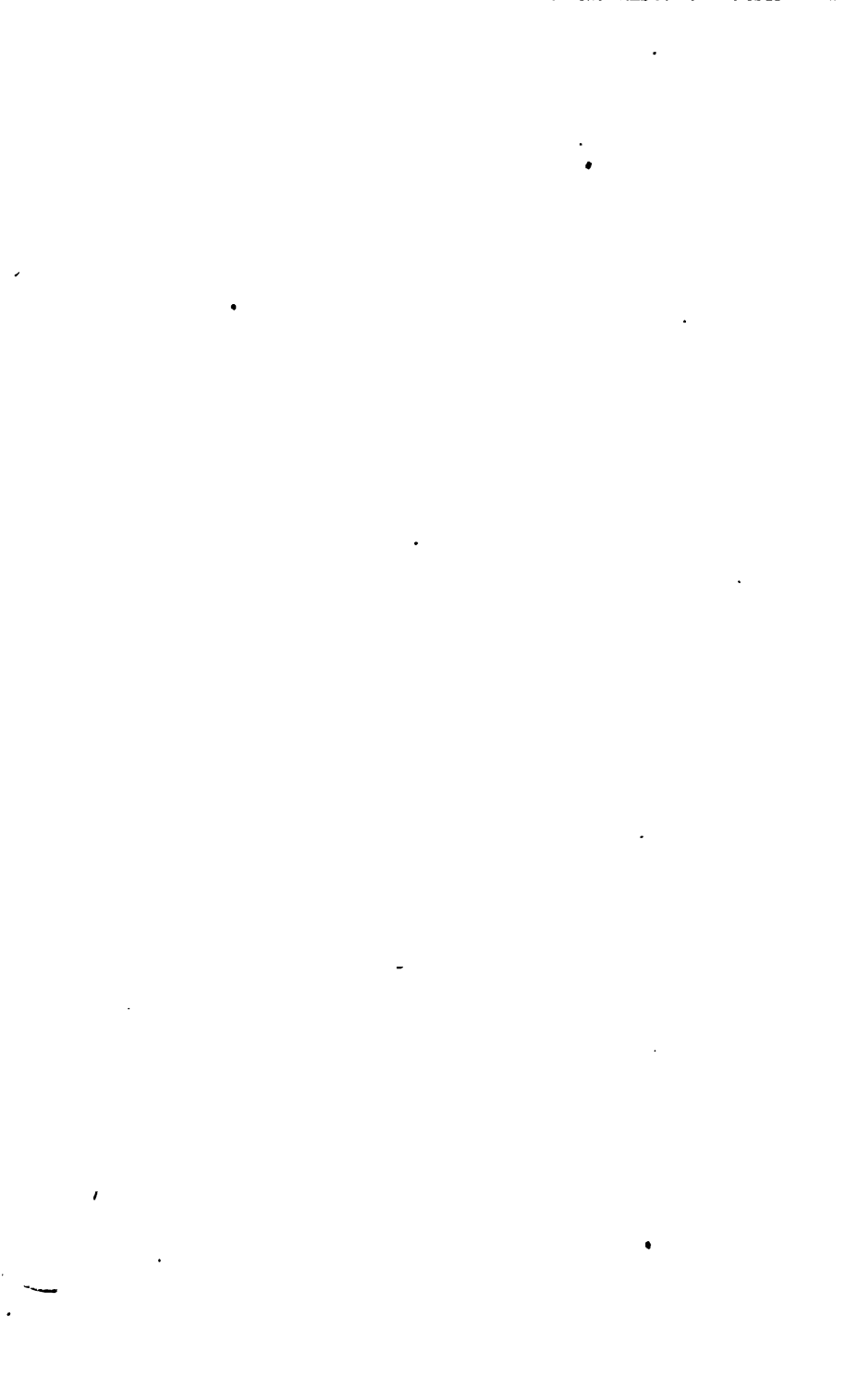


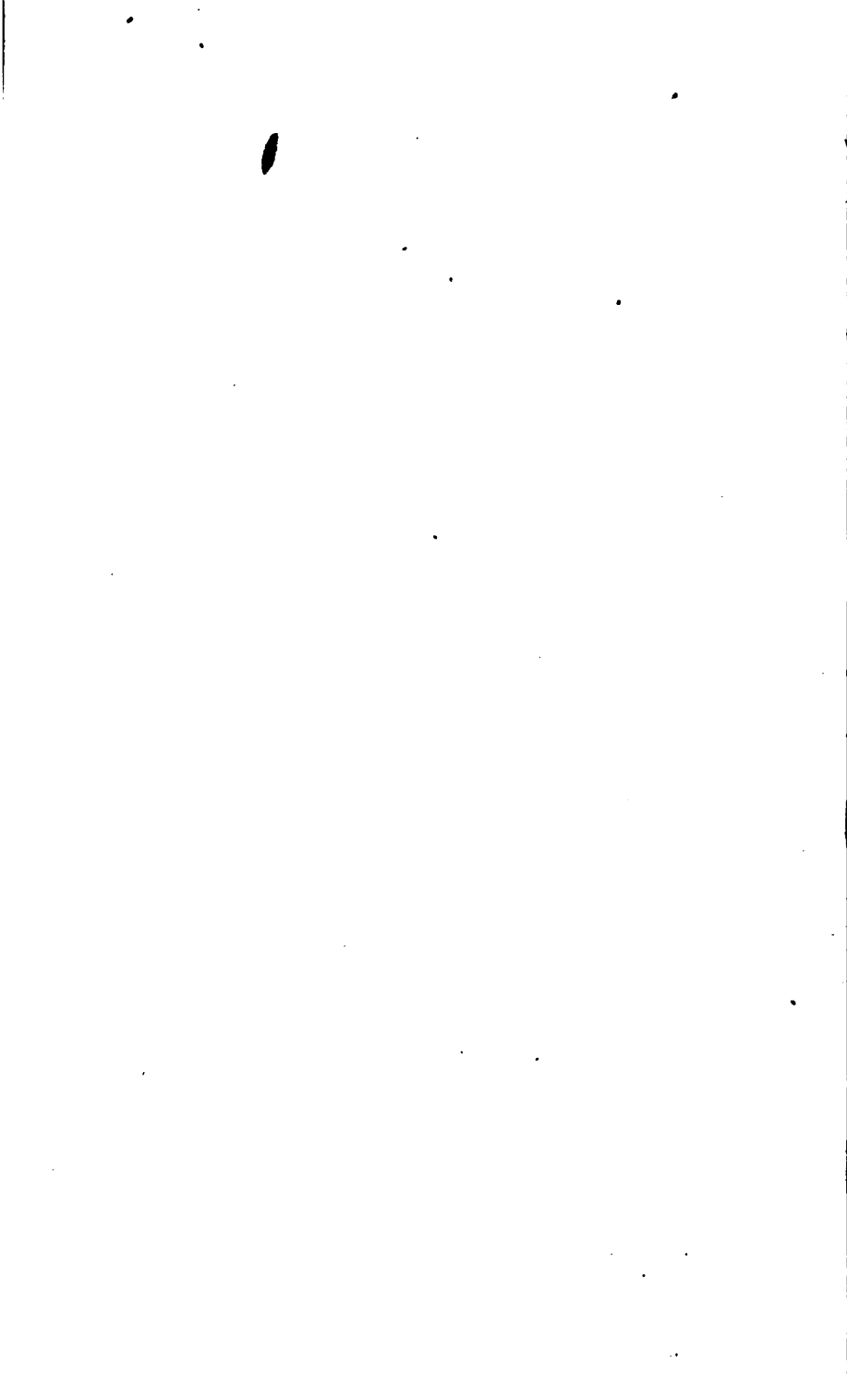
DEPOSITED BY THE

MASSACHUSETTS
STATE LIBRARY









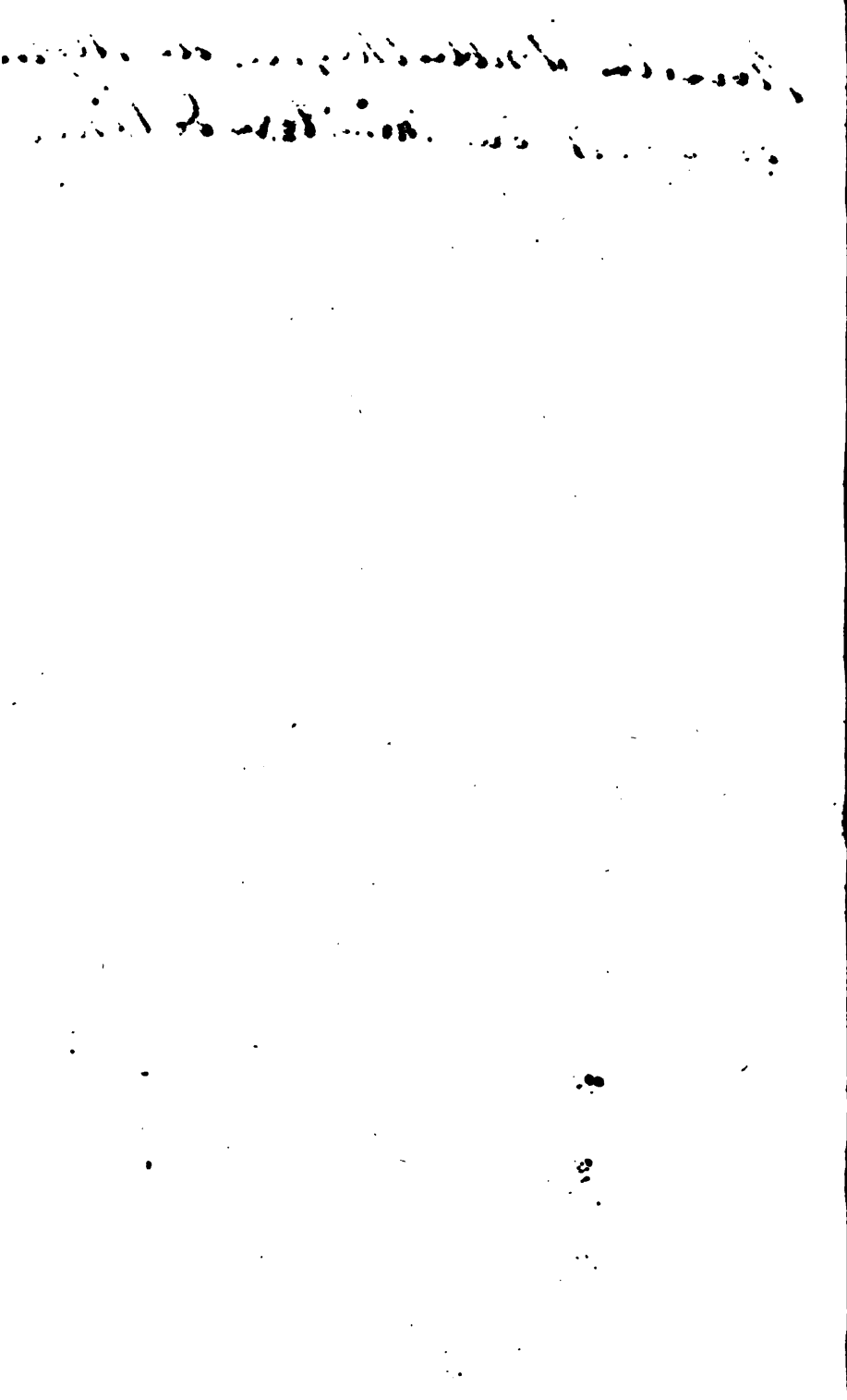
*pour la Bibliothèque du Musée
de l'art du Ministère de l'Intérieur*

QUATRIÈME
CIRCULAIRE

DE L'INSTITUT ROYAL

DES

SOURDS-MUETS DE PARIS.



QUATRIÈME
CIRCULAIRE
DE L'INSTITUT ROYAL
DES
SOURDS-MUETS DE PARIS,
A TOUTES LES INSTITUTIONS
DE SOURDS-MUETS
DE L'EUROPE, DE L'AMÉRIQUE ET DE L'ASIE.



PARIS,
IMPRIMERIE ROYALE.

M DCCC XXXVI.



~~Educ 8831.2.3~~

Educ 8932.57



Paris - Société nationale de
démocratie - mœurs

HARVARD COLLEGE LIBRARY

JUL 1 1918

DEPOSITED BY
MASS. STATE LIBRARY

ÉTAT

DE L'INSTITUT ROYAL DES SOURDS-MUETS

DE PARIS.

CONSEIL D'ADMINISTRATION.

MM. le baron de Gérando, conseiller d'État.

le duc de Doudeauville.

Guéneau de Mussy, membre de l'Académie royale de médecine.

le baron Rendu.

Camille Périer, député.

le duc de Praslin, Pair de France.

le baron de Bastard d'Etang, maître des requêtes au conseil d'État.

Directeur, M. Désiré Ordinaire.

PROFESSEURS.

MM. Richard (1).

Berthier, }
Lenoir, } sourds-muets.

Édouard Morel (2).

Valade Gabel.

Puybonnieux.

DAMES-PROFESSEURS.

M^{lles} Ferment.

Aménaïde Barbier.

Octavie Morel.

RÉPÉTITRICE.

M^{lle} Auber.

MAÎTRES D'ÉTUDE.

MM. Gruet.

Lecoq.

MAÎTRESSES D'ÉTUDE.

M^{lle} Wiser.

M^{me} Nysten.

(1) L'Institution déplore la mort récente de M. Richard, le doyen de ses fonctionnaires.

(2) M. Morel est en même temps secrétaire-archiviste, et, en cette qualité, il est chargé de la conservation de la bibliothèque et des archives, de la correspondance scientifique avec les institutions étrangères, et de la rédaction des Circulaires.

ASPIRANT.

M. Baleine.

ASPIRANTE.

M^{me} Royer.

MONITEURS.

MM. Forestier }
Allibert } sourds-muets.

MONITRICES.

M^{lles} Meunier }
Allston } sourdes-muettes.

Agent comptable, M. Laffon de Ladébat.

Médecin, M. le docteur Itard.

Faisant fonctions d'annoncier, M. l'abbé Leforestier.

Surveillante en chef du matériel, M^{me} Vion.

Maître de dessin, M. Le Breton.

Maîtresse d'écriture, M^{lle} Huré.

CHEFS D'ATELIERS.

MM. Sellier, tourneur.

Vibert, menuisier.

Jourdain, tailleur.

Girault, cordonnier.

CONSEIL DE PERFECTIONNEMENT.

MM. Raynaud, membre de l'Académie française.

Feuillet, bibliothécaire de l'Institut de France.

Droz, membre de l'Académie française.

Michelot, chef d'institution.

N^{***}

COMITÉS DE L'ÉDUCATION INDUSTRIELLE.

Comité des Messieurs.

MM. Gustave de Gérando, substitut du procureur du Roi au tribunal civil de Paris.

E. Wilson, propriétaire.

(III)

MM. Léon de Verdière, avocat aux conseils du Roi et à la cour de cassation.

le comte Hervé de Kergorlay, membre du conseil général des hospices.

le duc de Cadore, pair de France.

le vicomte N. Estève.

De Tascher.

le comte Nompère de Champagny.

Comité des Dames.

M^{mes} la comtesse de Saint-Aulaire.

F. Delessert.

la duchesse de Massa.

la duchesse Decazes.

la comtesse Mollien.

la comtesse de Reille.

la marquise de Dolomieu.

la baronne Stéming.

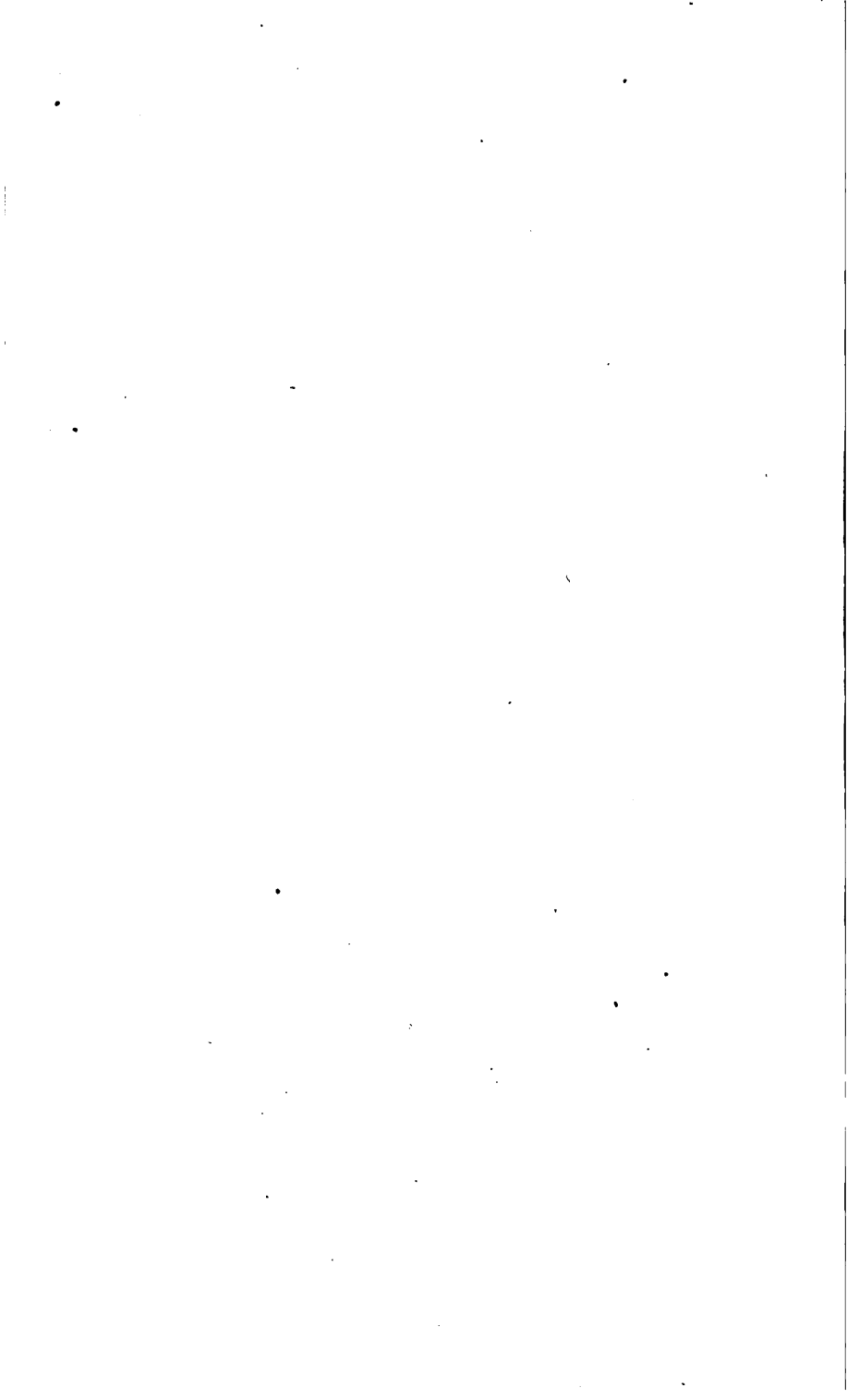
Camille Périer.

la comtesse de Rambuteau.

Pierrot.

Kératry.

Petit de Bantel.



AVANT-PROPOS.

Après un intervalle de quatre années, le Conseil d'administration de l'Institut royal des sourds-muets de Paris peut enfin offrir aux instituteurs, à tous les amis des sourds-muets, un nouveau fruit de ses nombreuses et utiles relations avec les écoles de tous les pays. Le retard qu'a éprouvé la publication de la quatrième Circulaire provient de l'abondance même des documents qui sont parvenus à l'Institution de Paris, et d'une grave et longue maladie qu'a essuyée le professeur chargé de la rédaction de cet important travail.

Les espérances que l'Administration fondait sur une correspondance générale entre les établissements de sourds-muets, lorsqu'en 1827 elle jeta les premières bases de cette touchante confédération, se réalisent aujourd'hui, et les résultats déjà obtenus présagent un avenir plus fécond encore.

Dans toutes les contrées où il existe des écoles consacrées à l'éducation des sourds-muets, les publications périodiques de l'Institution de Paris sont accueillies avec empressement ; partout on apprécie les avantages d'une alliance où chaque instituteur, en communiquant le fruit de son expérience,

s'enrichit à son tour de l'expérience de tous ses collègues ; et, en transmettant leurs travaux, les instituteurs sont unanimes dans l'expression de leur gratitude envers le Gouvernement français, qui accorde sa généreuse et puissante protection à cette œuvre d'humanité.

L'Institution de Paris a donc satisfait à un vœu général en offrant un point de ralliement, un centre de communications réciproques à tous les hommes éclairés qui se dévouent à la régénération sociale des sourds-muets. Le cercle de ses relations s'agrandit de jour en jour ; une heureuse émulation s'établit entre tous les instituteurs ; chacun apporte son tribut à la cause commune ; chacun veut prendre la parole dans ce congrès philanthropique. Ce concours de lumières est le plus puissant moyen de hâter le perfectionnement et la propagation de l'art d'instruire les sourds-muets.

Unis d'intention et d'efforts, les établissements de sourds-muets donnent, par cette alliance, un bel exemple à toutes les autres institutions d'humanité. Quels résultats, en effet, ne serait-on pas en droit d'attendre, si, dans les différentes parties du globe, les institutions qui tendent à un même but, oubliant les limites territoriales et rapprochant par la pensée la distance qui les sépare, formaient une vaste confédération et choisissaient un centre pour mettre en commun leurs observations, leurs recherches et leurs travaux ! Un jour, peut-être, le progrès de la civilisation réalisera de semblables associations ; l'humanité ne connaîtra plus de fron-

tières , et alors les institutions de sourds-muets pourront revendiquer l'honneur d'avoir pris une honorable initiative.

Depuis la publication de la troisième Circulaire , l'Institution de Paris a reçu des communications très-nombreuses et du plus haut intérêt , soit de la part des instituteurs français , soit de la part des instituteurs étrangers. Nous avons eu à examiner des manuscrits , dont les uns n'étaient que de simples lettres , dont les autres étaient , tantôt des rapports sur l'organisation et la méthode des écoles , tantôt des mémoires sur des branches spéciales de l'enseignement , ou sur des recherches statistiques , tantôt des leçons détachées ou l'exposition du cours complet de l'instruction. Outre ces manuscrits , il est parvenu à l'Administration plus de cent ouvrages , dont l'analyse a demandé beaucoup de temps. Parmi ces derniers , plusieurs renferment des extraits , des résumés de la troisième Circulaire ; et un instituteur allemand nous a annoncé qu'il se propose de traduire toutes les publications de l'école de Paris.

Dans la quatrième Circulaire , nous avons suivi le même plan que dans la précédente ; nous avons apporté seulement une modification au Bulletin bibliographique , où , d'après le vœu manifesté par plusieurs instituteurs , nous avons mis , à la suite du titre original de chaque ouvrage , sa traduction française.

Le Conseil d'administration renouvelle ses remerciements les plus sincères à tous les instituteurs qui ,

par leurs travaux, concourent à la prospérité de cette œuvre; il croit aussi se rendre l'interprète de tous les amis des sourds-muets, en témoignant sa reconnaissance à M. le ministre de l'intérieur qui subvient aux frais de cette publication, et à M. le ministre des affaires étrangères qui prête ses bons offices à la transmission de tous les documents qui peuvent intéresser les institutions de sourds-muets.

QUATRIÈME CIRCULAIRE

DE L'INSTITUT ROYAL

DES

SOURDS-MUETS DE PARIS.

§ I^{er}.

ÉDUCATION

INTELLECTUELLE ET MORALE.

Réponse à la deuxième circulaire de l'Institut royal des Sourds-Muets de Paris, par MM. Victor Fleury et Georges Gourzoff, directeurs de l'Institution des Sourds-Muets de Saint-Petersbourg.

Le mémoire par lequel nous commençons cette publication, quoique remontant à une époque déjà ancienne, nous était parvenu trop tard pour être analysé dans la troisième Circulaire; il méritait donc d'attirer tout d'abord notre attention.

MM. Fleury et Gourzoff ont exprimé, dans une série

de notes détachées, les observations que la lecture de la deuxième circulaire leur a suggérées ; nous ne nous arrêtons ici que sur celles de ces observations qui concernent l'éducation des sourds-muets, en renvoyant les autres aux chapitres où elles trouveront plus naturellement leur place.

Les directeurs de l'Institution de Saint-Pétersbourg s'estiment heureux de participer, par la voie des Circulaires, à l'expérience des personnes qui s'occupent d'améliorer la destinée des sourds-muets. « Nous aimons à reconnaître, « disent-ils, que rien n'est plus propre à servir utilement « cette partie intéressante de la société que la publication « discutée des opinions, systèmes et découvertes dont les « sourds-muets ont été l'objet depuis près d'un demi-siècle. « Nous nous ferons constamment un agréable devoir de « chercher à concourir, au moyen de nos faibles observations, au perfectionnement d'une méthode uniforme et « générale, dont les éléments constitutifs existent certainement dans les différentes institutions de sourds-muets, et « ne demandent depuis longtemps qu'un centre de rapprochement pour former un corps de doctrine ; les noms des « personnes de mérite qui figurent dans l'état de l'Institution de Paris, nous sont un garant que ce point central « est heureusement trouvé, et que la cause de sourds-muets « est décidément gagnée. »

Les instituteurs de Saint-Pétersbourg pensent que, pour l'éducation des sourds-muets, il convient de ne pas se régler servilement sur la marche adoptée dans les institutions de parlants, et qu'il est plus avantageux de confier l'éducation complète d'un nombre déterminé d'élèves à un seul professeur que d'en partager le soin entre plusieurs maîtres. Alors on pourrait obtenir plus facilement des données certaines sur la moralité des sourds-muets ; et peut-être aurait-on à rectifier une foule d'assertions plus ou moins arbitraires, qui ont été émises par les différents

instituteurs, dont les uns ont trop exalté les dispositions morales du sourd-muet, et dont les autres les ont trop ravalées.

« Cependant, ajoutent avec raison MM. Fleury et Gourzoff, comme c'est la partie morale qui doit être la base de l'instruction du sourd-muet, tout ce qui tend à mettre en évidence les plis de son âme doit surtout nous intéresser. Les parlants ont mille moyens de reformer leurs sentiments défectueux ; les sourd-muets n'ont pour la plupart que les indications paternelles de leurs instituteurs pour se conduire pendant toute leur vie. »

Les instituteurs dont nous résumons les opinions ne sont pas convaincus que le sourd-muet puise une source de consolations dans les dogmes de la religion ; ils doutent même qu'il éprouve ce besoin de consolations, parce que, loin de se croire plus malheureux que les autres hommes, il affecte au contraire un air de supériorité à l'égard des parlants, ce qui porte les auteurs à conclure que l'imperfection physique du sourd-muet influe sur son imperfection morale. Nous ne partageons pas cette opinion.

Arrivant à l'emploi de la pantomime dans l'éducation des sourds-muets, les directeurs de l'Institution de Saint-Pétersbourg s'expriment ainsi : « L'opinion de M. Morel sur le rôle que le langage mimique doit jouer dans l'enseignement du sourd-muet coïncide parfaitement avec notre manière de voir. Nous croyons qu'il faut employer le moyen le plus facile d'instruction, qui est incontestablement la mimique, lorsque cette dernière a été suffisamment élaborée par le laps des années et la coopération permanente de sourds-muets instruits, et que l'instituteur peut la manier assez bien pour se faire comprendre de ses élèves. Le langage mimique est d'ailleurs très-suffisant pour l'expression des idées les

« plus ordinaires, et beaucoup de sourds-muets, tout à fait
 « étrangers aux lettres, sont devenus assez instruits, par le
 « seul secours de la pantomime, pour se tenir parfaitement
 « au courant de ce qui se passe dans la société, et ne pas
 « rester, dans leur manière de voir et de juger, inférieurs
 « au commun des hommes. Nous ne pensons pas qu'il
 « puisse résulter de biens grands inconvénients de l'appli-
 « cation des gestes à l'étude des langues écrites; si le sourd-
 « muet s'énonce mal par écrit ou d'une manière inintelli-
 « gible, ce n'est pas qu'il se guide d'après sa phrase mimique,
 « mais plutôt parce qu'il ne connaît pas encore les règles
 « du langage écrit. Une fois qu'il connaîtra ces règles et qu'il
 « aura pu en faire l'application par un fréquent usage, l'i-
 « dée qui lui sera communiquée par signes se dévidera
 « sous sa plume avec autant d'exactitude que la phrase
 « grecque ou latine du jeune écolier qui a dû d'abord
 « penser dans sa langue : c'est à l'usage à faire le reste. Doit-
 « on encore rejeter tout à fait les signes méthodiques ou
 « artificiels? Ces signes peuvent être de plus d'une es-
 « pèce. Mais ceux qui ont pour but d'analyser la phrase
 « écrite, de faire remarquer les liens et la contexture
 « du discours, sont certainement très-utiles. Ces sortes
 « de signes techniques rendent le même office que ces
 « termes grecs ou latins que l'on rencontre plus ou
 « moins dans toutes les grammaires des langues euro-
 « péennes. Or, sans le secours de ces mots, l'enseigne-
 « ment méthodique de la grammaire serait beaucoup
 « plus difficile; le mot est savant, mais l'application
 « en est commune. Tels sont les signes techniques que
 « l'instituteur seul peut créer, et qui deviennent entre lui
 « et son élève des moyens aussi prompts que commodes
 « de communication. Il est une autre espèce de signes ar-
 « tificiels dont l'emploi est préjudiciable; ce sont ceux par
 « lesquels on s'efforce d'exprimer les abstractions. En vou-

« lant trop les étendre, on finit par parler une langue aussi
 « énigmatique que le sont les hiéroglyphes. C'est le cas de
 « recourir à la dactylogogie. Prétendre, par exemple, ex-
 « primer physiquement la volonté par un mouvement des
 « mains, et marquer la synonymie de ce mot avec ceux
 « de désir, commandement, intimation, c'est ce qui nous
 « paraît peu praticable. Il faut ici renoncer à toute gesti-
 « culation; ce sont de ces choses qui sont indépendantes
 « des mouvements du corps, et qui, à défaut de la parole,
 « ne peuvent se faire entendre que par des signes inaperçus
 « ou mal compris d'un grand nombre de personnes; ceci
 « est l'affaire des yeux, des contractions du visage, et nul-
 « lement de la mimique telle que nous l'entendons. En
 « un mot, hors les signes naturels et physiques, il ne peut
 « y avoir qu'un petit nombre de signes didactiques de bon
 « emploi; les autres doivent être rejetés. »

MM. Fleury et Gourzoff sont dans l'erreur, si, dans la dernière partie de leur opinion, ils pensent être d'accord avec M. Morel; car s'il est un ordre d'idées pour l'expression desquelles le langage mimique a une puissance spéciale, ce sont certainement celles qui s'adressent aux sentiments du cœur, et l'exemple que les auteurs ont cité n'est pas heureusement choisi pour venir à l'appui de leur thèse : en effet, si dans la langue mimique il est un signe naturel, c'est celui qui exprime le désir; c'est, après les pleurs, le premier que fait l'enfant; avant même qu'il balbutie, il tend ses petites mains ouvertes vers l'objet qu'il désire. Tous les mouvements de notre âme peuvent très-bien se manifester par la pantomime; l'ensemble des éléments de la pensée et l'expression de la physionomie qui les accompagne ne permettent pas à l'intelligence de s'arrêter au sens matériel des gestes : c'est le signe de la cause par l'effet.

Quant à la meilleure manière d'enseigner la morale aux

sourds-muets, MM. Fleury et Gourzoff pensent qu'au lieu de recourir aux définitions abstraites, aux préceptes, aux maximes, il est préférable de dépouiller la morale, autant que possible, de son voile métaphysique, pour la soumettre, en quelque sorte, à l'analyse des sens, et de la présenter dans l'énumération des divers actes qui ont servi de base à l'idée abstraite des vertus; qu'ainsi, au lieu de faire apprendre, par exemple, des définitions plus ou moins abstraites de la *reconnaissance*, on fera mieux de dire les actions de l'homme reconnaissant qui aime ses bienfaiteurs, qui les aide, les assiste, ne les oublie jamais, etc., etc. Au reste, les instituteurs de Saint-Petersbourg conviennent que cette branche de l'éducation des sourds-muets sera toujours la plus difficile, tant que l'on n'aura pas un livret de morale élémentaire; et la composition d'un pareil ouvrage leur paraîtrait digne de l'encouragement des académies et des sociétés philanthropiques.

Nous pensons comme les instituteurs de Saint-Petersbourg, que, dans l'enseignement moral, il faut substituer les faits aux définitions abstraites; mais cela ne suffit pas : l'on doit encore et l'on peut enseigner au sourd-muet la *notion du devoir*, et lui présenter la morale non-seulement comme une chose louable, mais encore comme une obligation imposée à l'homme.

La religion est enseignée à Saint-Petersbourg par la voie catéchistique, en expliquant, comme pour la morale, les abstractions par les actes qu'elles représentent. Il n'y a pas de méthode spéciale pour l'enseignement du dessin, de la géographie, de l'histoire et du calcul; les procédés sont les mêmes que dans l'éducation des enfants qui parlent, sauf les signes dactylogiques, qui sont à peu près ceux de l'Institut de Paris.

A l'Institution de Saint-Petersbourg on n'enseigne pas

l'articulation; on s'est borné à faire sur ce sujet quelques essais partiels. Les directeurs croient cependant pouvoir affirmer : « 1° que l'articulation ne peut être appliquée qu'à un nombre fort restreint de sourds-muets doués de beaucoup d'intelligence; 2° que vouloir prendre ce moyen comme principal instrument d'instruction, ce serait prendre le chemin le plus long et le plus raboteux; 3° que ce qui leur paraîtrait praticable et très-utile, ce serait de faire entrer l'articulation dans l'éducation du sourd-muet comme auxiliaire, pour lui faire prononcer, au besoin, les noms propres, les termes de localité et les mots abstraits, qu'il est impossible de faire comprendre par signes; mais l'écriture resterait toujours le véritable moyen d'enseignement et de communication. »

MM. Fleury et Gourzoff terminent leurs observations en applaudissant aux réflexions émises dans la conclusion de la deuxième Circulaire; ils reconnaissent avec nous que rien ne serait plus déplacé que la prétention de vouloir s'en tenir à un système exclusif. Il peut y avoir différentes méthodes sans que le résultat cesse pour cela d'être le même; et le meilleur mode d'enseignement n'est pas toujours le plus méthodique. « C'est ainsi, continuent-ils, qu'il y aurait de la tyrannie pédantesque à exiger d'un sourd-muet commençant qu'il procédât grammaticalement et de principe en principe dès le commencement de son instruction. Ne soyons pas si absolus dans nos méthodes; prenons exemple de la nourrice, de la bonne, des enfants entre eux; occupons-nous de donner tout d'abord des idées à nos élèves, à la place de mots secs qu'ils sont des années sans pouvoir employer. »

Ils désapprouvent l'enseignement des nomenclatures trop étendues, et pensent que les mots doivent être présentés dans des phrases. Il faut surtout être en garde contre l'idée de vouloir être universel dans une branche

quelconque de l'enseignement : le grand point, c'est que le sourd-muet puisse être mis en état de s'instruire par la lecture comme les parlants, et c'est dans cet esprit que MM. Fleury et Gourzoff continuent de s'occuper d'un cours d'enseignement à l'usage des sourds-muets. Les directeurs de l'Institution de Saint-Pétersbourg ont une grande et belle mission à remplir : l'enseignement des sourds-muets est encore peu répandu en Russie ; qu'ils plaident la cause de ces malheureux ! nous les accompagnons dans leurs projets de nos vœux et de nos encouragements.

Idée d'une Méthode pour rendre au Sourd-Muet de naissance la voix, l'articulation et la prononciation de la langue italienne ; par J.-B. Scagliotti, instituteur de Sourds-Muets à Turin.

L'auteur établit avant tout, en fait, que les sourds-muets sont doués de la faculté d'exprimer des sons comme les autres hommes. S'il y en a qui paraissent privés de la voix, on peut aisément les amener à l'émettre, en leur faisant observer les effets de la parole, soit lorsqu'à l'aide des sons nous nous faisons comprendre des autres, soit lorsqu'à l'aide de l'ouïe nous les comprenons à notre tour. D'abord le sourd-muet croira peut-être que l'expression des idées résulte uniquement du mouvement des lèvres ; mais en appliquant sa main sur la poitrine, où se font sentir des vibrations dans l'acte de l'émission vocale, et en expulsant lui-même son souffle de manière à imiter ces vibrations qu'il ressent aussi dans le larynx, il arrive à reconnaître que c'est cet acte qui produit la voix, dont il se sent lui-même doué, avec la faculté de la reproduire à volonté.

Dans les commencements la voix est rude et informe chez le sourd-muet; mais M. Scagliotti assure qu'il est possible de la corriger et de la diriger, en substituant à l'imitation des sons qu'il ne perçoit pas celle des vibrations pulmonaires pour régler l'intensité et le ton de la voix; celle de l'ouverture du gosier et des lèvres, lorsqu'il s'agit des voyelles; et par rapport aux consonnes, outre l'imitation de l'ouverture de la bouche, celle des positions et des mouvements des lèvres et de la langue.

Pour faire apprécier au sourd-muet l'émission des diverses articulations, M. Scagliotti employait la main de l'élève et lui faisait sentir le jeu de l'instrument vocal, ainsi qu'il l'avait vu pratiquer à l'Institution de Vienne; mais plus tard il conçut un moyen plus expéditif : il eut l'idée de présenter à l'élève une bouche artificielle, munie d'une langue mobile, de manière que celui-ci en vit les positions et les mouvements mécaniques pour la formation de chaque articulation. Dans l'espoir de se procurer cette bouche artificielle, M. Scagliotti alla chez un habile mécanicien de Vienne, M. Mœzel, qui avait acquis la machine parlante de Kempelen; mais n'y trouvant rien d'analogue à son projet, et d'un autre côté ne voulant pas s'en désister, il chercha, en attendant, à y suppléer, quoique d'une manière imparfaite, au moyen de dessins, de découpures de papier représentant la langue et le palais, et en imitant avec les mains, dont l'une représente la langue, les mouvements que celle-ci exécute sur le palais et sur les dents pour l'émission de chaque articulation ¹.

Quelques succès obtenus par ces moyens encouragèrent M. Scagliotti à continuer ses efforts. A l'insuffisance

¹ Ce dernier procédé a été aussi employé par M. Piroux, directeur de l'Institution de Nancy.

de la vue pour percevoir les diverses formes d'articulation, il suppléa en appliquant la bouche contre les parois du crâne, et produisant par la voix des vibrations qui, chez quelques sourds-muets, sont transmises aux oreilles. L'auteur indique encore quelques expédients artificiels qui ne nous paraissent pas d'une grande utilité, comme d'appliquer une tringle métallique contre les dents incisives inférieures de celui qui parle, et l'autre extrémité contre celles du sourd-muet; ou d'employer une conque et de munir chaque élève d'un conducteur qui aboutît à la conque, de manière que tous les sourds-muets puissent percevoir à la fois la vibration produite par la répercussion sonore dans ce corps. Le genre de sensation que le sourd-muet peut éprouver par une semblable vibration ne nous semble susceptible de donner aucune idée de la nature de l'articulation émise par le jeu de l'instrument vocal.

Lorsqu'un élève vient à prononcer une articulation par lui-même, l'instituteur profite de cette circonstance fortuite et favorable pour lui faire observer les mouvements qu'il a faits pour produire ce son, et pour l'amener à une prononciation distincte et réfléchie; puis il lui montre le signe dactylogique et la lettre écrite qui représentent ce son.

L'auteur décrit ensuite la manière dont il procède pour faire distinguer au sourd-muet les diverses consonnes, et il termine son mémoire par un tableau qui présente toutes les articulations de la langue italienne, en indiquant les organes qui prennent part à leur émission, le jeu de ces organes, la nature et l'intensité du son.

Mémoire de J.-B. Scagliotti sur l'Adoption de l'articulation et la prononciation de la langue vocale dans les Instituts de Sourds-Muets, et sur quelques-unes de ses idées au sujet du langage.

Jusqu'à présent, les instituteurs sont encore partagés sur l'importance de l'articulation dans l'éducation des sourds-muets; mais l'auteur espère qu'un jour toutes les opinions seront favorables à cet enseignement. Examinant les questions qui s'offrent à l'esprit de l'instituteur lorsqu'il veut entreprendre l'instruction d'un sourd-muet, M. Scagliotti s'exprime ainsi : « La nécessité dans laquelle
 « le sourd-muet est placé, pour exprimer ses conceptions,
 « d'employer deux sortes de signes, l'une de gestes, et
 « l'autre de mots prononcés ou écrits; et la difficulté qu'il
 « éprouve lorsqu'il s'agit d'apprendre les derniers, appelle
 « l'attention sur les points suivants : 1° sur la différence d'origine et d'autres rapports entre ces deux espèces de signes, privées de toute analogie entre elles;
 « 2° sur l'époque à laquelle l'une ou l'autre espèce doit servir d'instrument principal d'enseignement; sur celle à laquelle elles se donnent réciproquement la main, et s'associent pour servir d'instrument mixte; 3° sur le procédé à employer pour conduire l'élève, tantôt de l'idée au geste et de celui-ci au mot, c'est-à-dire par la méthode analytique; tantôt, au contraire, du mot au geste et à l'idée, c'est-à-dire par la méthode synthétique, et tantôt même immédiatement de l'idée au mot, ou du mot à l'idée, sans aucun usage des gestes. »

L'auteur fait observer que si l'on considère l'articulation comme l'instrument principal et même immédiat de la pensée, le langage mimique, descendant alors au rôle de simple auxiliaire, perdra beaucoup de son importance.

Mais dans ce cas il craint que le sourd-muet, malgré l'envie qui le dévore de converser avec les autres hommes à l'aide de la langue écrite ou parlée, pour s'élever à leur niveau, forcé d'abandonner son langage mimique, dans lequel il peignait toutes ses conceptions, pour s'exprimer avec des mots qui n'ont aucun lien naturel avec la chose, ne coure risque de tourner son attention vers la construction de phrases pour servir de spectacle aux hommes, plutôt que d'acquérir des connaissances utiles à sa position future. Sous ce rapport, l'auteur n'ose pas affirmer que, en admettant même que le sourd-muet parvienne à lire sur les lèvres et à articuler, cet avantage puisse compenser le désavantage qui résultera de la suppression des gestes.

« Le sourd-muet, dit-il, a besoin de fixer davantage son
 « attention pour retenir la composition matérielle des mots
 « et leur signification. Il sent toujours le besoin d'employer
 « les signes, et pourtant il est forcé de respecter la défense
 « qu'on lui a faite. Alors, se renfermant en lui-même, il
 « ne faut pas s'étonner de la froideur et de la rudesse que
 « sa figure ne cache pas, parce que, dans l'expression des
 « affections, se taire et se contenir n'est pas au pouvoir
 « de l'homme, comme dans l'expression des conceptions,
 « et nous ne pouvons nous empêcher d'attribuer à ce
 « fait une des causes pour lesquelles nous pensons qu'il
 « peut y avoir des institutions où le succès est limité
 « au plus petit nombre des élèves, tandis que la plupart
 « restent en arrière pour ne servir à peu près que de sim-
 « ples figurants. Pour obvier à un si grave inconvénient,
 « il est nécessaire de remonter à sa source. Nous n'ignorons
 « pas que la privation de l'ouïe ne diminue en rien l'acti-
 « vité de l'intelligence, laquelle même se concentre dans
 « les autres organes de l'élève, et en rend plus intense l'in-
 « tuition, par laquelle précisément s'opère la génération
 « des idées. Une idée n'est pas plus tôt éclosée dans le sourd-

« muet qu'il cherche à la communiquer à ses semblables en
 « la peignant avec ses gestes, selon le degré de ses facultés
 « et la manière dont il croit se rendre le plus intelligible ;
 « et comme parmi les élèves il y en a qui se distinguent
 « davantage par le talent de l'ordre, dans lequel consiste
 « l'imitation, d'autres par celui de l'imagination, dans le-
 « quel consiste l'invention, et d'autres enfin qui, dans les
 « deux cas, se laissent plus ou moins dominer par le juge-
 « ment, il résulte de cette diversité que la même idée ne
 « peut être exprimée que diversement par chaque élève. »

L'auteur convient qu'une telle diversité de gestes pour l'expression des mêmes idées est inadmissible dans une institution ; mais il pense qu'il importe de ménager la prédilection du sourd-muet, et de ne modifier ou supprimer ses gestes qu'après lui en avoir fait connaître la raison. Pour arriver à ce résultat, il faut amener l'élève à remarquer le lien qui existe entre ce qu'il sent et ce qu'il exprime ; à connaître la corrélation entre le geste et l'idée, afin que de lui-même il soit disposé à renoncer à ce qui n'est que le résultat de son propre jugement, pour adopter les signes plus parfaits qui sont usités dans l'école. L'auteur voit dans cette renonciation volontaire et réfléchie le premier germe de la vie intellectuelle et morale, et un gage assuré d'heureux succès.

De même que le sourd-muet a substitué à ses gestes particuliers ceux de l'institution, pour entrer en communication avec ses frères d'infortune, de même il s'appliquera à la traduction de ces gestes eux-mêmes en mots pour entrer dans le commerce des parlants. Toutefois la différence qui existe entre ces deux ordres de signes lui présentera plus de difficulté pour opérer cette dernière version. Alors il vient à reconnaître que la nature le guide dans le passage de l'idée au geste ; que ce dernier est le fruit naturel de son intelligence pour être ensuite astreint

à une méthode, tandis que le mot lui est transmis par l'instituteur et tel que l'usage en a été convenu entre les hommes. Il trouve le geste sans aucun effort, parce qu'il est guidé par l'analogie, tandis que, pour apprendre le mot dans sa forme mécanique et pour se mettre à même de le reproduire, il lui faut un grand effort de mémoire, parce que le mot n'a aucun lien naturel avec la chose. L'art de l'instituteur consiste à faire en sorte que chez le sourd-muet les mots de la langue deviennent une version immédiate des idées sans l'intermédiaire des gestes, et il aura rempli sa tâche lorsqu'il sera parvenu à faire comprendre à son élève ce qu'il lit et ce qu'il écrit.

Dans les recherches auxquelles l'auteur s'est livré sur les méthodes dont il a pu prendre connaissance, il a de plus en plus senti la nécessité d'une nomenclature tendante à prévenir toute complication, et en même temps toute lacune^o dans l'enseignement, et dans laquelle les mots classés par séries, ne restent pas isolés de leurs analogues et de leurs modifications. Il a trouvé avantageux de réduire ce travail en tableaux, semblables à ceux qu'il a fait parvenir à l'Institution de Paris et dont nous avons donné une indication sommaire dans la seconde Circulaire. Dans la pratique de l'enseignement, l'auteur joint à chaque tableau une boîte divisée en petits compartiments, pour y placer, dans leur série respective, les mots du tableau écrits sur des morceaux de carton. Par ce moyen l'élève peut s'appliquer à divers exercices, en partie suggérés et en partie imaginés par lui-même; tantôt en appliquant les cartons avec leurs noms aux objets et aux qualités sensibles, tantôt en triant un tas de cartons, soit pour les mettre en ordre et les classer d'après le tableau correspondant, soit pour donner à un autre élève à deviner comment les noms sont écrits, prononcés et syllabés.

Comme il y a des connaissances auxquelles on arrive

par la seule observation, plus promptement et plus sûrement que par de longues explications, M. Scagliotti a eu l'idée de donner à l'élève deux cahiers, afin qu'il pût y inscrire les mots qu'ils connaissait sous des titres qui y étaient mis d'avance ; dans l'un, d'après l'ordre de la nomenclature, dans l'autre, d'après celui de leur formation mécanique, afin que l'élève remarquât de bonne heure l'étymologie des mots, et distinguât le mot simple du composé, le primitif du dérivé.

Des noms des objets et des qualités sensibles, on passe à ceux des êtres et des qualités intellectuels, et ici, l'auteur rappelle encore qu'on arrive plus facilement à la connaissance de ces idées, en observant les faits qu'en s'égarant dans le labyrinthe de la métaphysique. Pour amener l'élève à la conception des idées du monde intellectuel et moral, pour élever ses facultés à la connaissance des attributs divins et de la religion naturelle, pour développer sa raison, lui apprendre à apprécier les actions et à se diriger lui-même, l'auteur s'est étudié à combiner les principes les plus essentiels de la vie intellectuelle et morale dans une série de tableaux. Persuadé qu'il suffit au sourd-muet de s'exprimer d'une manière claire et sans figures, l'auteur ne lui laisse entre les mains que des livres d'un style simple et descriptif, réservant le style fleuri et oratoire pour un autre temps, et seulement pour l'élève plus instruit et doué de plus de talent.

L'auteur revient ensuite au langage des gestes. « Il me reste à ajouter, dit-il, que ce sont deux choses que de les considérer, ou, d'après l'expression de M. de Gérando, comme signes purement arbitraires et conventionnels pour servir comme un instrument accessoire d'explication, de contrôle et d'épreuve, ou comme faisant partie d'un langage établi ou à établir. Quelque judicieux qu'il soit, dans ce premier cas, de les bannir de la méthode

« d'enseignement lorsqu'ils ont rempli leur office, j'estime-
 « rais toutefois opportun de les conserver dans le second.
 « En réfléchissant que, différant en cela des langues vocales,
 « dont les signes, à l'exception de quelques onomatopées,
 « sont tous purement arbitraires, tandis que les gestes peu-
 « vent exprimer par imitation non-seulement ce qui re-
 « garde la forme, l'action, mais encore toutes les sensations,
 « affections et passions, un langage semblable, dirigé par
 « des règles fixes, ne devrait plus de nos jours être né-
 « gligé, étant plus naturel et plus expressif; d'autant plus
 « qu'il pourrait être intelligible dans toutes les parties du
 « monde et devenir un langage universel. »

Dans l'exécution du langage mimique, M. Scagliotti conseille non-seulement de faire précéder le geste de la lettre initiale du mot, mais encore de l'accompagner de la lettre qui indique les modifications que le mot éprouve dans sa forme : ainsi, lorsqu'il s'agit d'un verbe, il accompagne le geste de la lettre initiale du mot, puis des lettres indiquant le temps et la personne. Ici nous ne pouvons partager l'opinion de l'auteur : en procédant ainsi, il ôte au langage mimique non-seulement le caractère d'universalité qu'il lui avait accordé, mais encore sa valeur interprétative, pour le réduire au simple rôle de calque mécanique des mots.

En terminant, l'auteur émet l'espoir qu'un jour, grâce aux Circulaires de l'Institution de Paris, dans laquelle tous les instituteurs trouvent un centre pour leurs relations et un motif d'émulation, il pourra peut-être se former une académie de ce langage universel; qu'après l'avoir assujéti à des règles uniformes dans toutes les institutions, on cherchera à le propager, en ouvrant dans ces établissements une école pour quiconque, parmi les parlants, se disposerait à entreprendre des voyages dans les pays les plus lointains, afin de savoir promptement s'expliquer avec ce langage, sans connaître les idiomes locaux.

Mémoire de M. Severino Fabriani, Instituteur à l'Établissement des Sourdes - Muettes de Modène.

Nous ignorions l'existence d'une Institution de sourdes muettes à Modène. Dès que nous en avons été instruits, nous avons fait parvenir à M. Fabriani la troisième Circulaire, en l'invitant à entrer en relation avec l'Institution de Paris. M. Fabriani a répondu à notre appel avec un empressement qui mérite toute notre gratitude. Il nous a envoyé plusieurs brochures avec un mémoire où, adoptant les divisions de la troisième Circulaire, il donne, dans une série de chapitres, des documents fort intéressants sur l'origine de l'établissement qu'il dirige, sur l'instruction intellectuelle et morale, sur l'éducation physique, sur la statistique et les recherches sur la surdité, et sur l'état actuel de l'école des sourds-muets de Modène. Nous n'analyserons ici que ce qui concerne l'instruction intellectuelle et morale; les autres documents trouveront leur place dans les chapitres qui leur sont spécialement consacrés.

M. Fabriani croit inutile de s'arrêter sur la théorie de l'art d'instruire les sourds-muets; il considère l'ouvrage de M. de Gérando comme classique sous ce rapport; et ce fut avec une vive satisfaction qu'en le lisant il trouva confirmées, avec une si haute philosophie, les idées que lui avaient fait adopter son expérience et ses réflexions. C'est donc vers l'enseignement pratique que les instituteurs doivent surtout diriger leurs efforts; et pour le rendre plus facile, il importe, d'après l'auteur, de composer une grammaire et des livres élémentaires; mais ce travail offre beaucoup de difficultés, parce qu'il exige de la part de celui qui l'entreprendrait une connaissance approfondie de

l'analyse des idées et de la philosophie du langage, une grande pureté de style et une expérience consommée dans l'enseignement pratique des sourds-muets.

Pour suppléer au dénûment dans lequel se trouve l'Italie sous ce rapport, M. Fabriani s'est occupé d'écrire, dans un style simple et adapté aux différentes classes de sourds-muets, des lettres familières, des fables, des narrations historiques, des catéchismes, des éléments de géographie, de physique, de cosmographie, et surtout une grammaire qu'il a déjà refaite pour la troisième fois et qu'il espère améliorer encore.

Dans le système d'éducation de M. Fabriani, les châtimens sont rarement employés, et ils sont toujours appliqués avec prudence et ménagement; on s'attache surtout à provoquer l'émulation des élèves par une combinaison de notes bonnes ou mauvaises, qui restent exposées dans l'école.

Arrivant à la méthode suivie à Modène, l'auteur l'expose ainsi : « Nous laissons aux nouvelles élèves le langage naturel des gestes, que nous nous étudions à perfectionner. Les signes méthodiques sont entièrement exclus; à leur place, nous enseignons l'écriture et l'alphabet manuel; et en même temps le nom de tous les objets sensibles les plus communs, classés dans un ordre méthodique. Ces premières connaissances étant acquises, j'ai trouvé facile l'enseignement des adjectifs présentés aussi dans une classification régulière, pour indiquer les qualités des objets, ainsi que l'enseignement de l'infinif de beaucoup de verbes exprimant des actions ou des manières d'être d'un usage commun. Ensuite on commence à y joindre l'étude pratique des locutions usuelles; et les élèves apprennent à écrire de mémoire quelques morceaux courts ou quelques faits de l'histoire sacrée, soit comme amusement, soit comme exercice de mémoire,

« et, en outre, afin que l'instituteur ait à sa disposition des
 « matériaux sur lesquels il puisse appliquer l'analyse des
 « règles dans l'étude graduée de la grammaire. Nous pas-
 « sons à cette dernière aussitôt que le développement intel-
 « lectuel des élèves le permet; et, peu à peu, elles s'exer-
 « cent à faire l'analyse et l'application des règles sur des
 « périodes écrites qu'on leur présente; à écrire elles-
 « mêmes de courtes propositions, des narrations, des let-
 « tres, puis de longs discours. Alors il devient facile de
 « leur donner toutes les autres notions d'histoire, de phy-
 « sique, d'arts et d'arithmétique. Dès ce moment, la com-
 « munication entre les élèves et l'instituteur a lieu à la fois
 « par le moyen des signes naturels, de la dactylogologie et de
 « l'écriture. »

En 1833, les sourdes-muettes de l'école de Modène donnèrent, dans le langage naturel des gestes, deux représentations publiques, qui méritèrent l'approbation des spectateurs. La première, intitulée *la Reconnaissance*, fut l'inauguration du buste du duc de Modène. La seconde eut pour sujet : *Joseph reconnu*.

Quant à l'articulation artificielle, M. Fabriani ayant été privé de la parole à la suite d'une grave maladie, ne pouvait pas donner lui-même cet enseignement; mais il a fait traduire l'ouvrage de l'abbé de l'Épée et l'a mis entre les mains des maitresses, pour leur servir de guide; toutefois l'auteur ne pense pas que les faibles résultats qu'on obtient compensent les peines qu'exige ce genre d'enseignement.

C'est surtout à l'enseignement religieux que M. Fabriani a donné tous ses soins, parce que les sourdes-muettes y trouvent à la fois une direction pour leur vie, une consolation dans leur infortune et une espérance dans l'avenir.

Observations sur l'Alphabet manuel, par rapport aux résultats qu'a, dans la pratique, son usage habituel dans les institutions d'Amérique; par M. Frédéric Barnard, professeur à l'Institution des Sourds-Muets de New-York.

M. Barnard, s'appuyant sur les observations qu'il a faites dans les institutions de Hartford et de New-York, a cru découvrir de graves inconvénients dans l'emploi de l'alphabet manuel pour l'enseignement des sourds-muets. Nous tâcherons d'apporter l'attention la plus sérieuse à l'examen et à l'exposition d'une opinion d'autant plus difficile à bien saisir qu'elle s'appuie sur des raisonnements abstraits et subtils.

Dans les institutions où l'articulation est enseignée aux élèves, on lui donne naturellement la première place dans les opérations intellectuelles; mais dans celles où les élèves n'apprennent pas à parler, et les écoles de l'Amérique sont dans ce cas, les formes sous lesquelles le langage alphabétique peut se présenter à l'œil obtiennent un plus haut degré d'importance. Ces formes sont de deux sortes : l'écriture et les signes dactylogiques. Les idées devant être associées directement aux mots écrits, la forme de l'écriture devrait obtenir la priorité comme instrument pédagogique; cependant M. Barnard se croit fondé à penser, d'après son expérience, que cet ordre est presque constamment interverti, et que les mots écrits ne représentent les idées, dans l'esprit du sourd-muet, que par l'intermédiaire des signes dactylogiques. La conviction de M. Barnard s'est formée sur les faits suivants :

« 1° J'ai observé que mes élèves, lorsqu'ils étaient occupés à composer, recouraient sans cesse à l'alphabet manuel pour se rappeler l'orthographe de certains mots;

« 2° je les ai vus souvent faire usage du même expédient
 « pour déterminer l'ordre dans lequel les mots devaient
 « se succéder dans une phrase, lorsqu'ils écrivaient de mé-
 « moire ; 3° toutes les fois qu'un mot se présentait à eux
 « pour la première fois dans l'écriture, j'ai observé qu'ils
 « étaient dans l'habitude de le répéter avec leurs doigts
 « pour le fixer dans leur esprit ; 4° la même circonstance s'est
 « reproduite toutes les fois que je corrigeais une faute dans
 « une composition ; 5° j'étais frappé de la rapidité avec la-
 « quelle ils pouvaient lire et exécuter les signes dactylo-
 « giques, et qui contrastait avec la lenteur comparative
 « qu'ils mettaient à comprendre le langage écrit. Sous le
 « premier rapport, je m'avoue moi-même inférieur à mes
 « élèves. J'attribue la lenteur avec laquelle ils lisent l'é-
 « criture à ce fait : qu'ils prennent le temps nécessaire pour
 « opérer la substitution d'un ordre de signes à l'autre ;
 « 6° tandis qu'ils étaient occupés à un devoir, et même
 « quand ils ne faisaient simplement que lire, j'ai ob-
 « servé que les mouvements des doigts accompagnaient
 « les opérations de l'esprit ; 7° j'ai observé de plus une
 « tendance à vérifier l'exactitude de leur mémoire en
 « répétant sur leurs doigts ce qu'ils avaient appris plutôt
 « que de l'écrire sur leur ardoise ; 8° quoique beaucoup
 « d'entre eux fussent familiarisés avec le genre d'alphabet
 « manuel usité en Angleterre, et fussent accoutumés à
 « s'en servir souvent en s'amusant, je n'ai jamais eu oc-
 « casion d'observer chez eux un emploi involontaire de
 « cet alphabet. De toutes ces indications sur leurs habi-
 « tudes intellectuelles, aucune ne me parut plus convin-
 « cante que l'emploi constant des doigts en apprenant
 « des mots par cœur. Ce fait correspond à ce que nous
 « voyons chez les enfants et en général chez les personnes
 « sans instruction, qui prononcent réellement ce qu'elles
 « lisent pour elles seules. Nous observons ici une substitu-

« tion réelle d'un ordre de signes à l'autre, substitution qui ,
 « à une époque plus éloignée, ou après une pratique fré-
 « quente dans la lecture, n'a plus lieu que par la pensée. Si
 « le premier ordre de signes représentait directement la
 « pensée, le second ne serait pas mis en jeu, et l'individu
 « ne prononcerait pas. Ainsi dans la conversation, où l'or-
 « dre est interverti et où les sons se présentent les premiers,
 « les mots écrits ne se retracent pas du tout. Ne sommes-nous
 « donc pas en droit de présumer que, si les signes de la
 « dactylogogie n'étaient pas les premiers dans l'ordre d'im-
 « portance pour les sourds-muets, ces signes aussi seraient
 « laissés de côté, lorsque l'attention est dirigée sur les ca-
 « ractères écrits; et que, dans le fait, puisqu'ils ne sont
 « pas mis de côté, mais qu'ils se présentent au contraire
 « presque invariablement dans de telles circonstances, ils
 « constituent réellement la forme sous laquelle cette classe
 « de personnes conçoivent le langage? Je sais qu'on peut
 « remarquer ici que les personnes qui parlent recourent
 « quelquefois à l'écriture pour se fixer sur une orthographe
 « douteuse, se confiant en la force de l'habitude pour les
 « diriger dans la bonne voie, et que de plus les élèves
 « transcrivent fréquemment pour mieux retenir; mais n'ou-
 « blions pas que ceci est un procédé volontaire, mais non
 « involontaire, et que, par conséquent, quoiqu'il puisse cor-
 « répondre à ce que nous observons dans le cas des sourds-
 « muets lorsqu'ils s'interrompent en écrivant pour épeler
 « avec leurs doigts, il n'a aucune analogie avec le cas que
 « nous venons de considérer, et où ils paraissent agir sans
 « avoir la conscience d'une volonté. »

Poursuivant son argumentation, M. Barnard ne pense pas que le sourd-muet puisse se représenter indifféremment ses idées sous la forme de l'écriture ou sous celle de la dactylogogie, mais que son esprit doit être infailliblement conduit à accorder la priorité à l'un des deux instru-

ments, pour ne recourir à l'autre que lorsque quelque cause naturelle le fera sortir de ses habitudes.

Comme il existe entre l'écriture et la dactylogogie cette distinction caractéristique, que la première présente tous les éléments d'un mot d'une manière simultanée et permanente, tandis que la seconde ne les présente que sous une forme successive et passagère, passer de l'une à l'autre est donc échanger entre eux des signes radicalement différents et substituer une forme de pensée à une autre; et comme, malgré cette différence de nature, ces classes de signes sont encore intimement liées et possèdent le même nombre d'éléments pareillement combinés, M. Barnard ne pense pas qu'ils puissent servir indépendamment et également d'instruments aux opérations intellectuelles : il lui semble qu'une forme, obtenant la priorité, ne laissera à l'autre, en conséquence de leur alliance, que le rôle d'intermédiaire entre la première et les idées. L'analogie semble donner une nouvelle force à l'opinion de M. Barnard : en effet, chez les personnes qui entendent, l'habitude d'étudier d'une manière solitaire et continue n'a pas le pouvoir d'enlever aux sons leur privilège comme ministres de la pensée; même la privation de l'ouïe est sans effet sous ce rapport, si à cette privation n'est pas jointe celle de la parole. Le silence de longues années, joint à une habitude constante de la lecture, est impuissant pour effacer le souvenir de ces signes auditifs, parce qu'ils se sont les premiers associés aux idées. M. Barnard conclut de ce fait que, si cette priorité a lieu entre deux classes de signes parallèles, mais s'adressant à des sens divers, et par conséquent entre des classes de signes différant entre elles par leur nature et leur forme, il en sera à plus forte raison de même lorsque la question se rapporte à un seul sens. M. Barnard croit voir un grand danger dans cette prééminence donnée à la dactylogogie pour représenter le langage; il craint que

l'esprit ne soit accablé sous la complexité de son instrument d'expression.

M. Barnard ne se dissimule pas qu'entre l'enfant qui entend et celui qui est privé de l'ouïe il y a cette grande différence que le premier a parlé longtemps avant de connaître l'écriture, et que par conséquent une habitude a pu se former; tandis que, pour le second, l'écriture et la dactylogogie ont été présentées d'une manière simultanée; mais il ne pense pas que, malgré cette simultanéité, le choix de l'élève doive rester toujours en équilibre entre ces deux ordres de signes. En admettant même ce parallélisme constant entre l'écriture et la dactylogogie, l'auteur ne voit pas quel avantage on procure au sourd-muet en lui offrant, au début de son instruction, deux instruments, tandis qu'un seul suffit à ses besoins; et si ce parallélisme doit être rompu, il demande ce que l'on peut gagner en donnant à l'élève un instrument qu'il doit immédiatement abandonner pour un autre. L'auteur croit qu'il importe, au contraire, d'indiquer au sourd-muet une préférence, de lui enseigner d'abord l'écriture, et de lui présenter plus tard la dactylogogie comme un agent médiateur; et, à cette occasion, il blâme le plan qu'avait conçu M. Reçoit de donner à la fois quatre formes de langage au sourd-muet.

Après avoir développé sa thèse par le raisonnement, M. Barnard cherche à l'appuyer de l'autorité des faits. Il a interrogé un grand nombre d'élèves de l'Institution de New-York, en choisissant avec soin ceux qui étaient le plus exercés dans l'usage du langage alphabétique; et les réponses qu'il a obtenues tendent à prouver qu'ils conçoivent habituellement le langage au moyen des signes dactylogogiques; quelques-uns ont répondu que, quoiqu'ils pensassent ordinairement aux signes dactylogogiques, ils pouvaient concevoir mentalement le langage dans sa forme écrite, et qu'alors les deux formes se présentaient ensemble.

Mais M. Barnard assure que, dans ce cas, les sourds-muets peuvent facilement se tromper eux-mêmes, parce que l'attention occupée de l'effort nécessaire pour rappeler une série d'images qu'ils avouent être moins aisées à concevoir que celles de l'alphabet manuel, peut ne pas se porter sur la présence des autres images, lors même que ce serait par celles-ci que les premières sont présentées à la vision intellectuelle. Empruntant un exemple à la physique, M. Barnard compare sous ce rapport les signes de la dactylogogie à un verre qui laisse voir les objets placés au delà, tandis qu'on ne le voit pas lui-même.

La préférence habituelle que, selon M. Barnard, le sourd-muet accorde à l'alphabet manuel est, à son avis, une chose fâcheuse à cause de l'infériorité que, sous beaucoup de rapports, les signes de la dactylogogie ont sur ceux de l'écriture.

« Ils sont, dit-il, accompagnés de mouvements; ils sont fugitifs et ne sont pas universellement intelligibles; ils sont compliqués de leur nature, d'une exécution comparative ment lente; et ils ne se trouvent pas dans les livres.

« Ils sont accompagnés de mouvements : donc ils sont moins distincts; ils sont fugitifs : donc, si on ne les remarque pas à l'instant, ils sont tout à fait perdus; ils exigent par conséquent, pour les saisir, un effort pénible d'attention, faculté qu'en outre ils éloignent de la chose signifiée pour l'attacher à la forme extérieure du signe; ils ne sont pas universellement intelligibles : donc ils doivent souvent n'être d'aucune valeur. Ces désavantages frappent l'alphabet manuel comme moyen de communication; les suivants le frappent comme instrument de pensée. Les signes sont compliqués : il faut bien admettre que ceux de l'écriture le sont aussi; néanmoins un objet complexe, quand ses parties sont considérées comme

« formant groupe, prend généralement un caractère de
 « simplicité; tandis que, si quelque chose peut perpétuer
 « le sentiment que nous avons de la complexité d'un objet,
 « c'est l'habitude invariable d'énumérer ses parties succes-
 « sivement toutes les fois qu'il se présente à l'esprit. Nous
 « ne trouvons par exemple aucune complexité embarras-
 « sante quand il s'agit de comprendre un livre : il semble
 « entrer dans notre esprit comme une idée individuelle et
 « simple. Toutefois, si nous nous étions toujours astreints à
 « penser au papier et aux lettres, et à tout ce qui peut ap-
 « partenir au livre, avant de permettre à l'idée complexe
 « de prendre place parmi nos pensées, nous aurions con-
 « servé la conscience de sa complexité; de plus, la com-
 « plexité, résultant du simple groupement d'individus, est
 « si loin de mettre la confusion dans la conception, que
 « c'est, par une longue habitude et par une nécessité inhé-
 « rente, la condition sous laquelle nous concevons toutes
 « nos notions des choses visibles. Nous ne rencontrerons
 « pas dans la nature d'individus absolument isolés : de là
 « la difficulté de l'abstraction. Un individu qui frappe
 « notre vue doit naturellement être une qualité ou un
 « groupe de qualités qui nous fournit l'évidence de l'exis-
 « tence d'un corps quelconque; la condition logique de la
 « qualité, c'est la substance, et la substance doit se conce-
 « voir comme possédant non-seulement une qualité, mais
 « encore plusieurs qualités. Toutefois, la simplicité abso-
 « lue dans les signes visibles employés à représenter les
 « idées ne peut certainement pas être plus essentielle
 « qu'elle n'est possible. Il suffit que, quoique réellement
 « complexes par nécessité, ils deviennent en apparence
 « simples; que l'esprit, en les contemplant fréquemment,
 « cesse de les décomposer en leurs parties, et, dans la pra-
 « tique, les admette dans sa conception comme individus.
 « Cette simplicité ne peut jamais arriver là où l'analyse

« réelle a constamment lieu ; cela ne peut donc jamais ar-
 « river pour les mots présentés au moyen de l'alphabet
 « manuel ; les mots, sous cette forme, doivent donc être
 « gênants pour les opérations de l'intelligence, et j'allais
 « presque dire incapables de rendre à ces opérations aucun
 « service. S'il est donc vrai que, dans l'esprit du sourd-
 « muet, la dactylologie ait la priorité sur l'écriture, il s'en-
 « suit que, pour lui, le langage alphabétique est dépouillé
 « de ce caractère qui constitue sa plus grande utilité, uni-
 « quement en conséquence de la forme matérielle sous la-
 « quelle on le considère. Je demanderai si nous ne trou-
 « vons pas ici comme la clef de ce fait, qu'une si petite
 « partie des sourds-muets que nous nous proposons d'ins-
 « truire parviennent à comprendre les mots autrement
 « que par traduction dans le langage d'action. Les signes
 « de ce dernier langage constituent, il est vrai, une langue
 « maternelle pour le sourd-muet ; mais ceci n'est qu'une
 « partie de l'avantage qu'ils ont sur les mots, et une faible
 « partie, en comparaison de cette simplicité qui permet
 « à l'esprit de combiner et de séparer sans confusion ni
 « embarras ; il est presque de nécessité que le langage al-
 « phabétique ne puisse jamais être, pour celui qui le con-
 « çoit sous la forme dactylologique, l'instrument immédiat
 « de la pensée ; il ne peut, pour me servir d'une phrase de
 « commerce, soutenir avec succès la concurrence contre
 « son rival sur la place de l'esprit humain. Mais les mots
 « présentés par l'alphabet manuel demandent nécessaire-
 « ment du temps ; une telle perte mérite considération ;
 « car tout ce qui retarde les opérations de l'intelligence
 « diminue sa force d'action ; nous pouvons trouver à ce
 « fait une comparaison dans la physique : l'esprit peut se
 « comparer à un corps en mouvement, et ce corps, étant en
 « lui-même une quantité constante, possédera, pour sur-
 « monter les obstacles, un pouvoir qui dépendra de la vi-

« tesse de son mouvement. Dans le raisonnement, la facilité de tirer des conséquences dépend beaucoup du rapprochement dans lequel on groupe les prémisses ; et, en proportion du temps perdu à saisir les signes isolés, les données d'une proposition se trouveront séparées, et les rapports naturellement confus.

« Enfin les signes de la dactylogogie ne se trouvent pas dans les livres : l'élève, instruit à considérer les mots sous cette forme, doit donc la substituer continuellement, en lisant, à celle qui est sous ses yeux. Cette substitution, en tant qu'elle rend la lecture plus laborieuse, est un mal. Il est vrai que ceux qui entendent pratiquent une substitution à peu près semblable ; la nature du mal pour les sourds-muets doit donc se chercher dans les désavantages déjà énumérés, particuliers à l'alphabet manuel. En premier lieu donc, la substitution dans ce cas est sujette à objection, parce que c'est aller en arrière en passant du simple au composé ; par là, la difficulté de comprendre le sens du discours continu s'accroîtra en raison de la multiplicité des parties dans l'instrument de la pensée, et aussi en raison de la séparation qui se trouve ainsi introduite entre les représentants des idées individuelles. En second lieu, l'exercice de la lecture deviendra lent et fatigant ; le temps se perdra dans l'analyse des mots en leurs éléments, et ainsi la fertilité de cette source de connaissance se trouvera matériellement restreinte. Tout ce qui tend à diminuer le travail de la lecture, à accélérer l'usage qu'on fait des livres, mérite l'attention des instituteurs de sourds-muets. Cette considération ; fût-elle la seule, devrait donc les rendre prudents, quand il s'agit de laisser prendre une direction dans les habitudes de leurs élèves, direction qui peut influer d'une manière assez sérieuse sur les efforts que ces derniers feront dans la suite pour s'instruire eux-mêmes. »

De l'ensemble de ces faits et considérations, M. Barnard conclut qu'il est urgent de restreindre l'emploi de la dactylogogie dans l'enseignement des sourds-muets, de le bannir entièrement dans le début comme instrument pédagogique ; il pense même que, pour empêcher la dactylogogie d'usurper le premier rang sur l'écriture, le parti le plus sage serait de l'exclure complètement du cours d'instruction comme moyen d'enseignement, et d'en faire connaître seulement l'usage aux élèves peu de temps avant leur départ de l'institution ; afin qu'ils eussent à leur disposition un moyen de communication de plus : l'emploi de petites tablettes et de crayons serait, dans ce cas, substitué à celui de l'alphabet manuel.

En nous soumettant sa thèse, M. Barnard appelle l'expression de notre propre jugement sur une question qui intéresse vivement l'art d'instruire les sourds-muets.

Nous ne partageons pas les craintes que cet habile instituteur manifeste sur l'emploi de la dactylogogie. Pour bien apprécier son influence sur l'esprit du sourd-muet, il convient de la considérer sous deux rapports bien distincts : comme instrument de la pensée et comme instrument d'enseignement et de communication. Dans le premier cas, nous ne croyons pas que la dactylogogie puisse supplanter l'écriture dans les opérations intellectuelles du sourd-muet ; et, dans le second cas, elle offre quelquefois sur cette dernière certains avantages qui justifient la préférence que lui accorde alors le sourd-muet.

M. Barnard a parfaitement démontré lui-même les causes qui s'opposent à ce que les formes dactylogogiques puissent représenter la pensée dans l'esprit du sourd-muet. Or, comme les sourds-muets qui font usage de l'alphabet manuel pensent, il est évident que leur pensée se présente sous une autre forme. Sous ce rapport donc, nous ne saurions mieux réfuter l'opinion de M. Barnard.

qu'en opposant la fin de sa dissertation au commencement.

Les élèves que M. Barnard a interrogés à ce sujet lui ont déclaré la plupart qu'ils se représentaient la pensée sous la forme dactylologique; quelques-uns cependant, et de ce nombre (qu'on veuille bien le remarquer!) est M. Clerc, ont assuré qu'ils pensaient avec les caractères de l'écriture. Ces témoignages contradictoires ne doivent pas étonner, et il ne faut pas y attacher trop d'importance: le sourd-muet interrogé sur la forme de sa pensée peut aisément se faire illusion à lui-même; au milieu des efforts qu'il fait pour se replier sur sa propre intelligence, et obtenir, s'il est permis de s'exprimer ainsi, *l'intuition plastique de sa pensée*, il s'imagine penser en signes dactylologiques, tandis que peut-être il ne pense qu'*aux* signes dactylologiques; il confond l'instrument avec l'objet de sa pensée. C'est à tort, nous le croyons, que M. Barnard assure que, dans l'acte de la lecture, le sourd-muet se représente la dactylologie, de même que le parlant prononce intérieurement les sons; l'analogie n'est pas exacte: l'enfant doué de l'ouïe a long-temps parlé avant de lire; les caractères de l'écriture ne sont pour lui que la traduction des sons qui, à son insu, retentissent à son oreille; il n'en est pas de même chez le sourd-muet: il a vu les lettres avant de les représenter avec la main, et la dactylologie n'est qu'une traduction de l'écriture. Dans ce cas, nous comparerions plutôt le sourd-muet à un Français qui, étudiant le chinois, se représente les formes de l'écriture chinoise sans l'intervention des sons qui correspondent à ces caractères.

Les élèves qui font accidentellement usage de la dactylologie anglaise ont les mots présents à l'esprit, non pas sous la forme de la dactylologie française, mais sous celle des caractères de l'écriture; et le contraire devrait avoir

lieu si l'alphabet manuel était l'instrument de sa pensée

Les observations que M. Barnard a faites sur les habitudes des sourds-muets ne prouvent pas qu'ils pensent à l'aide de l'alphabet manuel, mais que, dans certaines circonstances, ils accordent à ces signes une préférence marquée sur l'écriture, comme instrument d'étude et de vérification; et, dans ce cas, cette préférence repose sur des avantages réels. Lorsque le sourd-muet se sert de l'écriture pour apprendre un texte qu'il a sous les yeux, sa vue est obligée de se porter alternativement sur ce qu'il lit et sur ce qu'il écrit, tandis qu'en se servant de l'alphabet manuel, deux sens se trouvent en jeu : il y a simultanéité entre l'écriture et l'exercice de la mémoire; l'attention de l'élève est tout entière fixée sur ce qu'il veut retenir, parce que les sensations tactiles suffisent pour diriger sa main. La dactylologie, en permettant à la vue d'être uniquement occupée de la lecture, favorise donc l'attention, la réflexion, le recueillement nécessaires à l'exercice de la mémoire. Lorsqu'en lisant le sourd-muet répète l'un après l'autre les éléments des mots par la dactylologie, ce n'est pas pour mieux en comprendre la signification, mais pour graver dans sa mémoire la forme matérielle des mots, ou pour s'assurer s'il la connaît. L'alphabet manuel ne fait que présenter l'écriture sous une forme plus palpable et sans l'aide d'un instrument étranger, et les élèves finissent par acquérir une telle habitude dans la pratique de la dactylologie, qu'elle se réduit à des sensations tactiles et ne forme plus image. Comme instrument de communication et d'enseignement, elle a l'avantage de ne pas exiger d'auxiliaires, de se faire comprendre à distance sans déranger les interlocuteurs, et surtout de s'intercaler dans le langage mimique sans l'interrompre, pour transmettre les mots qui ne peuvent être rendus par gestes.

L'alphabet manuel supplée d'ailleurs à l'écriture dans une foule de cas ; en marchant, à table . . . , toutes les fois enfin qu'on n'a pas de tablettes. Si dans quelques institutions, où la parole est l'instrument pédagogique, on proscriit l'emploi de l'alphabet manuel, ce n'est pas parce qu'il pourrait supplanter l'écriture ou l'alphabet oral, comme instrument de la pensée, mais parce qu'il détourne l'attention des élèves de l'emploi de l'articulation, et contrarie l'acquisition familière du mécanisme de cette dernière.

Outre les mémoires que nous venons d'analyser, l'Institution de Paris a reçu de l'étranger un grand nombre de documents manuscrits qui n'ont pas un caractère aussi essentiellement doctrinal, le résultat de recherches sur la statistique des sourds-muets, et des renseignements sur la situation des établissements. Nous allons extraire des lettres qui nous sont parvenues les documents relatifs à l'éducation, qui doit seule être traitée dans ce chapitre.

M. Du Puget, directeur de l'Institution d'Edgbaston en Angleterre, après avoir rectifié quelques erreurs que la troisième Circulaire a commises sur la situation des écoles de sourds-muets dans la Grande-Bretagne, entre dans quelques explications sur son enseignement. La méthode d'Edgbaston est fondée sur ce principe religieux que, « l'homme est placé dans ce monde pour être préparé, « par une série d'épreuves toutes paternelles et pleines d'un « amour parfait de la part du créateur, pour le service de « Dieu dans ce monde et dans la vie éternelle. » Guidé par ce principe, M. Du Puget s'est efforcé d'adopter un plan qui pût initier ses élèves, même les plus bornés, aux vérités du christianisme. En examinant les moyens pour arriver à ce but, il a reconnu que, si le sourd-muet est privé de l'avantage des enfants doués de l'ouïe, qui voient les faits en

même temps qu'ils entendent les sons, la nature a remplacé chez lui en partie la perte incalculable de ce bienfait, en substituant des signes mimiques à l'audition. L'instituteur d'Edgbaston conclut de là que l'unique moyen de parvenir à son but est de développer les signes mimiques et d'en former un langage, pour communiquer à ses élèves tout ce qui leur est nécessaire. Il a reconnu la vérité de cette conclusion pendant les visites qu'il a faites dans plusieurs institutions de sourds-muets; partout il a trouvé les élèves en relation entre eux par le langage mimique, malgré les défenses de leurs instituteurs, et il est convaincu que les résultats attribués à l'articulation dans les établissements où elle est mise en usage, comme moyen de communication, sont dus aux signes mimiques. Nous pensons avec M. Du Puget qu'on rendrait un service essentiel aux sourds-muets en publiant un dictionnaire des signes, car les descriptions de l'abbé Sicard ont dû inspirer une prévention défavorable à beaucoup d'instituteurs; un pareil travail serait, il est vrai, beaucoup trop volumineux pour être inséré dans les Circulaires, comme M. Du Puget en exprime le vœu, mais on pourrait du moins en donner un choix méthodique, et il serait plus utile qu'on ne pense, même à ceux qui entendent.

Avec de la patience et de la persévérance, M. Du Puget est parvenu à perfectionner les signes mimiques qu'il trouva à l'Institution d'Edgbaston au moment où il en prit la direction, de manière à les rendre capables de communiquer des discours simples, mais longs, qui, avec le temps, peuvent être compris par les élèves les plus faibles et les plus inhabiles dans l'usage de la langue écrite, et leur donner des consolations efficaces dans leur infortune, en les introduisant au sanctuaire de la religion. Pendant ce temps-là il travailla, d'abord conjointement avec M. Humphreys, et ensuite seul, à une collection d'estampes à

l'usage des sourds-muets, d'après les idées des Pestalozzi, son ancien maître, pour servir de base à l'enseignement. Ces estampes font suite à la nomenclature des objets les plus communs, tels que les parties du corps humain, de l'habillement, de l'école, et commencent par un dortoir, une cuisine, une dépense, un réfectoire, un salon, etc. L'instituteur agrandit sa sphère peu à peu, suivant les besoins de l'élève.

« Mon plan, ajoute M. Du Puget, est de rendre la nature présente par des groupes d'objets en rapport entre eux, tels que nous les voyons dans la vie. Ces estampes sont accompagnées d'une espèce de dictionnaire iconologique, dont l'élève sait bientôt se servir, pour apprendre le matériel des estampes. Par des comparaisons, des rapprochements et des contrastes, l'élève est provoqué à trouver des adjectifs, verbes et autres parties du discours, que je m'empresse de traduire, par l'alphabet manuel et l'écriture, et de les lui faire appliquer à des idées sensibles. La phrase simple avec attribut est bientôt formée et appliquée aux idées qui se trouvent représentées dans les estampes; ensuite vient la phrase avec un complément: à mesure que l'élève fait un pas dans la langue, il s'en sert dans la pratique. Des tableaux synoptiques des objets dans la sphère des estampes, enseignent à l'élève à généraliser et à analyser. Les autres difficultés de la langue viennent l'une après l'autre; on ne pose le pied qu'après avoir bien affermi le terrain auparavant. L'analyse vient à notre secours pour nous conduire dans les abstractions et autres points épineux. Pendant ce temps-là l'élève reçoit des idées sur l'histoire naturelle, l'histoire sainte, la géographie, le calcul et autres branches d'instruction: bientôt il n'en reste plus à la lettre des écritures saintes, les sens prophétique, symbolique et spirituel s'ouvrent à son esprit de jour en jour, et montrent

« à ses yeux la providence et la volonté de Dieu, telles qu'il
 « les a manifestées à la créature en Jésus-Christ. *La paix*
 « *et la joie de l'homme racheté par l'amour et la grâce*
 « *de Dieu en J.-C., et mis en possession de la terre*
 « *et du ciel par la foi, comme enfant de Dieu, finis-*
 « *sent par couronner l'œuvre divine, chez le sourd-muet,*
 « *par la frêle instrument de son instituteur, et le voilà*
 « *non-seulement rendu à la société et à lui-même, en con-*
 « *naissant tous ses devoirs, mais encore à son Dieu.* »

A l'Institution d'Edgbaston, on ne se sert pas de l'articulation comme moyen de communication; cependant on l'enseigne, ainsi que l'alphabet labial, aux élèves les plus fortunés; et si les ressources de l'école le permettaient, on donnerait aussi cet enseignement aux pauvres, qui en ont encore bien plus besoin. Les élèves appartenant aux classes élevées de la société sont initiés à la langue française, à la géométrie, et aux autres langues et sciences, selon leurs dispositions, le vœu des parents et la durée de leur séjour à l'Institution.

Aux États-Unis d'Amérique, on ne s'occupe pas d'enseigner l'articulation. Dans une lettre adressée à M. le baron de Gérando, M. Clerc, l'élève le plus distingué de l'abbé Sicard, et qui vient de faire un voyage dans sa patrie, assure que les sourds-muets éprouvent peu le besoin de savoir parler, parce que l'instruction élémentaire est tellement répandue que presque tout le monde sait lire et écrire. M. Clerc n'a pas même besoin de recourir à la plume avec les personnes avec lesquelles il est habituellement en relation; il se sert de la dactylogogie, et la communication réciproque est, selon lui, beaucoup plus rapide et plus sûre que s'il articulait péniblement. « D'abord, » dit-il, j'enseigne l'alphabet manuel à quelqu'un, ce qu'on apprend parfaitement bien en moins d'une heure; ensuite

« celui-ci, pour me récompenser de la peine que j'en
 « suis donnée pour le lui apprendre, se charge à son tour
 « de l'enseigner à ses parents ou à ses enfants, ou à ses
 « frères et sœurs, et ceux-ci à leurs amis, de sorte que ce
 « moyen de communication se répand de maison en mai-
 « son, d'école en école, de ville en ville, et je ne vais nulle
 « part que je ne trouve des personnes qui peuvent me par-
 « ler avec leurs doigts. Ici même, en cet hôtel¹ où je suis
 « descendu, et où il y a plus de cent personnes venues de
 « divers pays de l'Union, j'en ai déjà trouvé onze capables
 « de causer, et qui sont entrées en conversation dès qu'elles
 « se sont aperçues que j'étais sourd-muet; ainsi, monsieur,
 « vous ne sauriez croire combien il m'est agréable de trou-
 « ver pour ainsi dire un *chez-moi* partout où je vais. »

Ce fut un spectacle intéressant que celui de l'arrivée de M. Clerc, lorsque, venant des États-Unis faire un voyage dans sa patrie, il visita l'Institution royale des sourds-muets de Paris, qui se glorifie, à juste titre, de l'avoir eu pour élève.

Il y reparaisait après vingt ans, pendant lesquels il remplit dans un autre hémisphère une carrière honorable et bienfaisante. Après avoir porté et propagé aux États-Unis les traditions et les méthodes de l'Institution de Paris, et avoir obtenu l'estime et la considération générale, il se retrouvait dans les mêmes lieux où il avait puisé l'instruction, auprès d'anciens élèves et d'une nouvelle génération de sourds-muets, pour lesquels son exemple est tout à la fois un encouragement et un enseignement. Il s'y voyait reçu avec joie, avec sympathie; c'était comme une fête de famille.

Uni à une femme sourde-muette, qui d'abord fut son élève, M. Clerc est aujourd'hui père de quatre enfants, dont aucun n'est atteint de l'infirmité de leurs parents.

¹ M. Clerc était à New-York au moment où il écrivait cette lettre.

L'éducation de ses enfants est l'objet d'une sollicitude constante pour M. Clerc; il a mené en France l'aîné de ses fils, qu'il a mis en pension à Lyon, au sein de sa famille, afin qu'il reçût une éducation française. Il l'avait d'abord conduit à Genève, dans l'intention de lui faire faire ses études dans cette ville; mais il y renonça, parce qu'il *s'aperçut qu'on n'y parlait pas la langue française dans toute sa pureté*, observation fort juste et bien remarquable de la part d'un *sourd-muet*.

M. Vaysse, qui, après avoir rempli une mission honorable à l'Institution de New-York, est de retour dans sa patrie, a bien voulu nous communiquer quelques notes sur l'éducation des sourds-muets en Amérique, telle qu'il a pu l'observer pendant un séjour de quatre ans dans ce pays. L'expérience que ce jeune instituteur avait acquise dans l'art d'instruire les sourds-muets, le dévouement qu'il apportait à la cause de ces infortunés, les sentiments élevés qui le dirigeaient dans l'accomplissement de sa mission, nous font vivement regretter qu'il ait renoncé à une carrière où il donnait de si belles espérances.

M. Vaysse donne d'abord quelques détails sur la fondation et l'organisation des écoles; puis, arrivant à la partie méthodique, il s'exprime ainsi :

« M. Gallaudet, ministre de l'évangile et principal de
 « l'*Asile américain* pour les sourds-muets à Hartford, était
 « venu étudier, auprès de l'abbé Sicard, la méthode suivie
 « alors à Paris. Dans l'application qu'il en fit, il modifia
 « beaucoup cette méthode. Pendant plus de douze ans il
 « dirigea l'enseignement dans l'école, et les sujets souvent
 « brillants qui en sont sortis attestent hautement le talent
 « de leur instituteur. Chrétien sincère, profond observa-
 « teur; doué d'un talent tout particulier dans l'emploi du
 « langage des gestes, il porta dans la carrière qu'il embras-
 « sait les vertus du dévouement religieux et un talent qui

« semblait avoir reçu de la nature une heureuse spécialité.
 « Comme pour qu'il eût doublement droit au titre d'apôtre
 « des sourds-muets d'Amérique, l'établissement qu'il diri-
 « geait devint bientôt une école normale où se formèrent
 « des instituteurs pour Philadelphie, Danville dans le
 « Kentucky, Colombus dans l'Ohio, Québec au Canada.

« Formé aux mêmes leçons, M. Peet, principal actuel
 « de l'Institution de New-York, les a appliquées avec le
 « même bonheur. Une connaissance profonde, un emploi
 « plein de vigueur et de finesse du langage des signes, lui
 « ont donné comme à M. Gallaudet, sur l'esprit de ses
 « élèves, un ascendant puissant qui en facilite singulière-
 « ment la direction morale.

« Il avait été facile à M. Gallaudet de sentir l'inutilité
 « de plusieurs des procédés synthétiques de l'abbé Sicard.
 « L'abus qu'il en avait vu faire à l'instituteur français fut
 « cause qu'il s'en interdit à lui-même presque entièrement
 « l'usage. Sur le langage des gestes, qu'il avait laborieuse-
 « ment étudié et employait avec une étonnante perfection,
 « reposait toute sa méthode : il serait presque permis de
 « dire que son éloquence mimique lui en tenait lieu. C'é-
 « tait en pantomime qu'il communiquait toutes les nou-
 « velles idées à ses élèves, traduisait, dictait, faisait de
 « l'analyse et de la généralisation. On conçoit que c'était
 « du langage des signes naturels qu'il se servait ici. Toute-
 « fois, loin de prétendre copier le *style de gestes* de ses
 « élèves, il s'était appliqué à rendre le leur plus précis,
 « plus clair. Son style, que du reste ils ont facilement
 « adopté, est lent, mesuré; les signes s'y font dans de
 « grandes dimensions, en s'attachant surtout à leur conser-
 « ver ce que M. Gallaudet appelle leur *localité*, c'est-à-
 « dire changer de place soi-même toutes les fois qu'on re-
 « présente, soit des interlocuteurs différents, soit des faits
 « passés dans des lieux différents.

« L'enseignement de M. Gallaudet et de beaucoup

« d'instituteurs américains, pour qui ses principes ont fait
 « école, ne tend pas, comme le faisait celui de l'abbé Si-
 « card, à profiter des avantages offerts par la situation
 « même du sourd-muet pour lui faire suivre, dans l'ac-
 « quisition même du langage, une marche philosophique;
 « mais il tend à le mettre promptement à même de manier
 « le style familier et de composer. L'absence d'un plan
 « méthodique dans l'ordre de ses leçons, jointe d'ailleurs à
 « l'exemple de l'abbé Sicard, l'a conduit à un emploi fré-
 « quent des signes méthodiques. Bien qu'un des instru-
 « ments dont il soit le plus facile d'abuser, celui-ci,
 « comme tout autre, devait, en de pareils mains, être em-
 « ployé sans désavantage. On peut dire aussi que, quels que
 « puissent être ses inconvénients dans la première période
 « du cours d'instruction, il peut, quand l'élève commence
 « à être initié à nos constructions, rendre des services;
 « il peut devenir une sténographie gesticulée. Les sourds-
 « muets finissent par admettre bien des signes methodi-
 « ques dans leur langage familier, et par là acquièrent da-
 « vantage l'habitude de nos formules. Cependant, dans la
 « première partie du cours d'instruction, on peut réussir
 « malgré leur emploi, mais non par lui.

« Dès la première année, M. Gallaudet met un livre
 « entre les mains de ses élèves, un livre facile, tel qu'on
 « en compose pour le premier âge. Il en explique d'abord
 « les mots, puis les phrases, et les fait apprendre par cœur.
 « Il fait de ce texte le sujet d'une série de questions;
 « ensuite il fait composer avec les mêmes mots de nou-
 « velles phrases, pour étendre le nombre des mots à la
 « disposition de ses élèves; au lieu d'une nomenclature
 « méthodique, il leur met entre les mains un dictionnaire
 « fort abrégé, mais contenant les termes les plus usuels de
 « la langue. Chaque jour il en explique par signes un cer-
 « tain nombre de mots, donne des exemples sur les plus

« difficiles à appliquer, et prescrit pour devoir aux élèves
 « la composition de phrases détachées, renfermant chacune
 « un des mots nouvellement expliqués.

« Tels sont les principaux traits de l'enseignement de
 « M. Gallaudet. M. Weld, qui lui a succédé dans la di-
 « rection de l'*Asyle américain*, paraît donner à ses leçons
 « plus de place que ne le faisait son prédécesseur à la par-
 « tie grammaticale; ainsi, il fait des différentes parties du
 « discours successivement l'objet de leçons spéciales.
 « M. Barnard, d'abord instituteur à Hartford, et depuis
 « à New-York, a été le premier des instituteurs amé-
 « ricains à abandonner l'emploi des signes méthodiques,
 « en leur substituant, pour l'analyse du discours, un sys-
 « tème complet de signes écrits ou symboles gramma-
 « ticaux. »

M. Vaysse oublie de mentionner ici, et nous devons réparer son silence, que c'est lui qui a le plus contribué à faire abandonner les signes méthodiques dans l'école de New-York, et qu'il a concouru avec M. Barnard à l'invention des signes graphiques destinés à analyser les diverses parties du discours. Ce système nous paraît bien conçu et nous voudrions pouvoir le mettre sous les yeux des instituteurs.

On connaît l'usage que l'abbé Sicard avait fait des chiffres de la numération pour rendre compte aux sourds-muets de l'analyse des différentes parties du discours, et de l'heureuse influence qu'il attachait à l'application de ce système. Quelques instituteurs ont craint qu'il n'y eût des inconvénients à détourner les chiffres de leur destination primitive pour leur faire jouer un nouveau rôle; MM. Barnard et Vaysse ont partagé cette crainte; ils ont inventé un nouveau système qui pût remplir le même objet, en lui donnant une portée beaucoup plus étendue que celle que l'abbé Sicard avait donnée aux chiffres. Ils ont

attaché un signe , non-seulement aux différentes espèces de mots, mais encore aux modifications que ces mots subissent selon les différents rapports qu'ils sont appelés à exprimer.

Les instituteurs de New-York tirent un grand parti de l'emploi de ces signes grammaticaux dans l'enseignement des sourds-muets. Pour en apprécier tous les avantages, nos lecteurs auraient besoin de lire un article que M. Barnard a publié à ce sujet dans une feuille périodique des États-Unis. (Voir le *Bulletin bibliographique*.)

L'enseignement de l'articulation et de la lecture sur les lèvres a été longtemps condamné à l'Institution de New-York, comme nécessitant des efforts hors de proportion avec les résultats. On désire cependant reprendre les expériences qui ont été abandonnées, pour s'attacher surtout à conserver et à améliorer, s'il est possible, les restes d'audition et d'articulation qui existent chez quelques sujets.

Une classe de dessin linéaire a été établie l'année dernière. La méthode suivie dans cet enseignement ne consiste qu'à mettre sous les yeux de l'élève de bons modèles, auxquels on lui fait comparer son travail jusqu'à ce qu'il copie avec exactitude. La calligraphie n'est pas l'objet de leçons particulières; l'attention que font les professeurs à la manière dont les élèves forment les lettres suffit pour leur donner à tous une écriture fort nette.

Il n'existe pas dans l'école de New-York, non plus que dans celle de Hartford et de Philadelphie, de système méthodique de récompenses et de punitions. On n'admet point d'autre sorte de récompense que celle que l'élève trouve dans sa conscience. Il n'y a point de distribution annuelle de prix; la nécessité de l'instruction est le seul motif d'application qu'on présente, et l'importance du bon ordre au succès des leçons le seul motif de

bonne conduite. Les punitions se bornent le plus souvent à des réprimandes, que l'on fait au coupable devant l'école assemblée si la faute est grave. Toutefois, si elle provient d'un naturel indocile et vicieux, c'est en infligeant le premier châtiment avec sévérité que l'on parvient à rendre les récidives extrêmement rares.

Les divertissements des élèves sont entièrement laissés à leur choix. Leur unique récréation ne dure qu'une heure; c'est surtout dans la variété des exercices qu'on cherche à leur faire trouver le délassement.

Deux fois par semaine, après l'étude du soir, les élèves assistent à des cours en signes, dont les professeurs se sont partagé entre eux les matières; ce sont les suivantes :

Les éléments du droit public,
L'histoire universelle,
La géographie,
La physique et la chimie,
L'histoire naturelle,
L'histoire des arts.

L'Institution possède, comme moyen de rendre ces cours plus fructueux, une petite collection d'instruments de physique, et un certain nombre d'échantillons d'histoire naturelle. L'administration a aussi fait l'acquisition d'une bibliothèque pour l'usage des élèves; elle se compose d'ouvrages écrits dans un style facile et propre à donner le goût de la lecture.

L'instruction religieuse de chaque classe est confiée au professeur. Dès les classes inférieures, les élèves ont entre les mains un catéchisme élémentaire; dans les plus avancées, on explique l'évangile selon saint Jean. Chaque dimanche, un des professeurs, à tour de rôle, adresse à tous les élèves réunis un sermon en signes. Le sujet et les points principaux sont écrits d'avance, en forme de programme,

sur une grande ardoise. Ces sermons mimiques durent a peu près trois quarts-d'heure.

« De la régularité de ces exercices, ajoute M. Vayssé, et « sans doute aussi des mœurs du pays, les sourds-muets « ont profondément contracté, dans l'école de New-York, « l'habitude des pratiques religieuses. La plus remarquable « est celle qu'ont adoptée la plupart, avant de se coucher, de « faire chacun en particulier, dans l'attitude du recueillement et les yeux fermés, une seconde prière, non pas « simplement mentale, mais en signes. »

A l'Institution de New-York, chaque professeur dirige l'instruction des mêmes élèves jusqu'à leur sortie de l'école, et cette innovation dans le système des études a été introduite vers la même époque où elle a été adoptée à l'Institution de Paris.

Après avoir analysé les manuscrits des instituteurs étrangers par rapport à l'éducation intellectuelle et morale, nous arrivons aux travaux des instituteurs français. Nous commencerons par le rapport de M^{lle} Morel, professeur de l'Institut royal des sourds-muets de Paris, parce que, concernant les institutions de l'Allemagne, il offrira une transition naturelle entre l'enseignement des écoles étrangères et celui des écoles françaises.

Rapport sur les Institutions de Sourds-Muets dans le royaume de Wurtemberg et le grand-duché de Bade, visitées en 1833 par l'un des membres du Conseil d'administration de l'Institution des Sourds-Muets de Paris; par M^{lle} Octavie Morel, dame-professeur de l'Institution des Sourds-Muets de Paris.

Pendant les vacances de 1833, l'un des membres du Conseil d'administration de l'Institut royal des sourds-muets de

Paris fit un voyage en Allemagne : il visita les établissements d'humanité, et les institutions de sourds-muets attirèrent son attention. Dans le duché de Bade, il visita trois écoles de sourds-muets : celles de Carlsruhe, de Pforzheim et de Beuggen ; et quatre dans le Wurtemberg : celles d'Esslingen, de Winnenden, de Gmünd et de Tubingue.

De retour à Paris, M. de Gérando rendit compte verbalement à ses collègues du Conseil d'administration de l'école de Paris des observations qu'il avait recueillies ; mais, comme ses nombreuses et importantes occupations ne lui permettaient pas d'exposer dans un rapport écrit la situation de ces écoles et leur mode d'enseignement, le Conseil d'administration chargea M^{lle} Morel, qui avait eu l'honneur d'accompagner M. de Gérando dans son voyage, de rédiger un mémoire détaillé sur les institutions de sourds-muets qu'ils avaient visitées. Ce rapport très-volumineux mérite toute notre attention ; mais comme il traite à la fois de la situation des écoles et de la méthode qui y est usitée, nous reviendrons sur les renseignements matériels dans un autre chapitre, pour ne nous arrêter ici que sur la partie intellectuelle et morale.

« Gmünd, dit M^{lle} Morel, se place au centre de tous ces intéressants établissements, qui sont presque tous dirigés par des professeurs sortis de son école. Sa méthode s'étend non-seulement dans tout le duché de Bade et dans le Wurtemberg, mais elle est encore suivie dans presque toute la Suisse et dans une grande partie de l'Allemagne.

« Développer cette méthode c'est faire connaître celle de toutes les autres institutions que nous avons eu l'honneur de visiter avec M. de Gérando ; il suffira d'indiquer en même temps les modifications que quelques professeurs y ont apportées, en l'appliquant à leur tour dans le

« sein des établissements qui ont été confiés à leur expérience et à leurs lumières. »

GMÜND.

Après avoir fait connaître l'organisation matérielle de cette institution, M^{lle} Morel expose la méthode qui y est suivie ; dans cette exposition elle s'appuie et sur ses propres observations et sur l'ouvrage que M. Jäger a publié sur l'instruction des sourds-muets ; nous la laisserons parler elle-même.

DE LA MÉTHODE.

« La méthode de M. Jäger est surtout intuitive et se rapproche beaucoup de celle du célèbre Pestalozzi : elle procède comme celle-ci par l'analyse et la déduction , et prend presque toujours la forme de l'interrogation et du dialogue.

« L'enseignement se divise en deux branches : la première embrasse l'intelligence de la langue écrite et le développement des idées et des connaissances qu'appelle naturellement cet enseignement ; elle occupe plus de quatre heures par jour.

« La seconde branche a surtout pour but l'articulation comme moyen de communication réciproque ; elle est dans une harmonie parfaite avec la première , mais n'en est pas la répétition aride ; son but , que nous venons d'indiquer , se transforme en un instrument puissant pour faire connaître au sourd-muet tout le monde industriel , le calcul de tête et toutes les formes d'entretiens familiers. Une heure à une heure et demie sont spécialement consacrées à cet enseignement. »

PREMIÈRE BRANCHE DE L'ENSEIGNEMENT.

DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL.

Moyens de communication entre l'élève et le maître.

« C'est par la pantomime naturelle, le dessin, l'écriture, la parole, et surtout par l'intuition immédiate, que le maître communique avec ses élèves. Au début de l'enseignement, le langage mimique et l'intuition sont les moyens habituels de communication ; mais à mesure que les connaissances du sourd-muet s'étendent dans la langue parlée et écrite, on restreint les premiers et on ne s'en sert plus que comme moyens d'explication, laissant une prépondérance marquée à la parole et à l'écriture, sans pouvoir cependant jamais abandonner totalement la pantomime. Les élèves, dans leurs conversations entre eux, en font un usage presque constant ; le maître, à son tour, l'associe fréquemment à la parole dans ses entretiens avec les élèves.

« Loin de nous la pensée de chercher à diminuer l'importance de l'articulation artificielle dans l'éducation du sourd-muet ; nous en apprécions toute l'utilité ; mais nous voulons la vérité, telle que l'expérience l'a démontrée. Or toutes les investigations que la science a faites à cet égard ont prouvé que la pantomime non-seulement est indispensable dans l'instruction du sourd-muet, mais que le rôle qu'elle est appelée à y jouer est beaucoup plus important que ne le supposent ceux qui accordent la préférence à la parole.

« L'intuition immédiate est sans doute supérieure encore tant qu'elle est possible, mais ses limites sont restreintes ; elle ne peut s'exercer que sur des choses et des faits présents. Le dessin, il est vrai, peut en tenir lieu pour tout

« ce qui a une existence matérielle ; mais qu'est-ce qui
 « peut la remplacer dans la sphère des actions et des im-
 « pressions ? Ici le dessin est pâle et le plus souvent insuf-
 « fisant, et la pantomime reçoit une supériorité incontes-
 « table ; elle seule peut remplacer complètement l'intuition
 « immédiate. La pantomime est , après celle-ci , le plus
 « puissant moyen de développer les facultés intellectuelles
 « et morales du sourd-muet, et tandis que l'intuition ne
 « peut franchir les bornes de l'horizon qui nous environne,
 « la pantomime est de tous les lieux et de tous les temps ;
 « elle peut représenter les faits absents, passés et futurs,
 « et leur prêter toutes les couleurs de la vie réelle. Ce n'est
 « que par elle que le professeur peut parler directement à
 « l'intelligence du sourd-muet ; ce n'est que par elle qu'il
 « peut pénétrer dans les replis les plus intimes de son
 « âme. L'étude de la pantomime naturelle est indispensable
 « à l'instituteur de sourds-muets. Nous dirons plus, celui
 « qui ne posséderait pas les dispositions nécessaires pour
 « devenir mime aurait un désavantage marqué dans l'en-
 « seignement des sourds-muets.

« Les professeurs de Gmünd, tout en affirmant que la
 « parole est le principal moyen de communication entre
 « eux et leurs élèves, n'obtiendraient pas dans leur ensei-
 « gnement le succès que nous aimons à reconnaître, si
 « leurs gestes n'apportaient à l'intelligence du sourd-muet
 « plus de lumière que leurs paroles. »

Enseignement de la langue nationale.

« Du moment qu'un enfant sourd-muet est admis à
 « l'Institution de Gmünd, on s'occupe à développer ses
 « facultés intellectuelles, en dirigeant son attention et en
 « exerçant son jugement. A cet effet, on met entre ses
 « mains les premières gravures de l'ouvrage de M. Jäger,

« on lui fait indiquer en nature les objets représentés, et
 « réciproquement l'image des objets qu'on lui désigne en
 « réalité; on lui fait distinguer par la juxtaposition les di-
 « verses couleurs, puis les nombres par la répétition des
 « mêmes objets et à l'aide des doigts.

« Tout cet enseignement préliminaire a lieu par de pe-
 « tites scènes mimiques qui intéressent l'enfant et le pré-
 « parent à des études plus sérieuses. On continue ces
 « exercices purement mimiques jusqu'à ce que l'enfant
 « connaisse suffisamment les éléments de la parole pour
 « pouvoir prononcer des mots entiers. Dès ce moment,
 « l'articulation est associée à l'enseignement des choses
 « pour ne plus s'en séparer.

« L'élève qui a franchi les degrés de l'enseignement
 « préparatoire est admis à la quatrième classe. Il reçoit
 « une nomenclature de noms d'objets sensibles, réunis par
 « ordre de famille et sans article d'abord; puis les noms
 « des adjectifs de couleurs, de dimensions, et les qualités
 « les plus sensibles correspondant à la vue, au tact, au
 « goût et à l'odorat; la distinction du singulier et du plu-
 « riel, les noms de nombre jusqu'à dix.

« Lorsque l'élève possède une certaine quantité de
 « noms substantifs, et qu'il sait y appliquer les qualités
 « convenables et indiquer celles qui n'existent pas dans tel
 « ou tel objet, il entre dans la troisième classe.

« Ici, le sourd-muet voit se déployer un monde nou-
 « veau, inaperçu par lui jusqu'à ce jour. Il reçoit l'expres-
 « sion d'un jugement et de l'interrogation. Les leçons
 « données par le maître servent de réseau où viennent se
 « placer tour à tour les connaissances élémentaires sur
 « l'histoire naturelle, sur les propriétés des corps, sur
 « l'industrie humaine. Les exemples, dit M. Jæger,
 « doivent être choisis de manière que l'élève acquière avec
 « l'enseignement de la langue des connaissances sur l'his-

« toire naturelle, la physique, la géographie et l'hygiène ¹.

« Une leçon de grammaire devient donc un cadre auquel on adapte, parmi ces connaissances, celle qui s'y prête avec le plus d'avantage. C'est ainsi que, par l'explication et l'emploi des degrés de comparaison, le professeur fait remarquer à l'élève que c'est en été que nous avons les jours les plus longs et les nuits les plus courtes, etc., etc. C'est ainsi que, par l'enseignement de la nomenclature, on fait connaître les termes généraux des objets, la classification des animaux avec leurs noms génériques abstraits. A la fin de chaque famille d'êtres ou de choses, on exerce l'élève, par une série de questions, de comparaisons et d'oppositions, à se rendre un compte exact de ce qu'on vient de lui enseigner et à appliquer à son tour la nouvelle donnée dont on a enrichi son intelligence.

« Le sourd-muet, arrivé dans la deuxième classe, est initié dans l'emploi des trois temps absolus du verbe, dans celui des adverbes, des prépositions, des pronoms possessifs avec leurs déclinaisons, qui sont très-nombreuses et extrêmement variées dans la langue allemande. On lui communique en même temps les connaissances des règnes végétal et animal, et les idées d'une utilité commune que permet ce degré de l'échelle grammaticale.

« Dans la première classe, l'élève reçoit le développement des temps du verbe; la proposition à terme complexe et la période; les conjonctions, la suite des ad-
« verbes, des prépositions, des pronoms; le complément de la grammaire pratique et de la nomenclature du langage usuel; les termes abstraits et le style figuré. Mais tout cet enseignement est circonscrit dans la sphère du langage vulgaire. Les trois classes qui précèdent cette

¹ Voir : *Anleitung zum Unterricht Taubstummer Kinder*, etc... Von Jäger... Und Riecke. Introduction, page 21.

« dernière ne sont, pour ainsi dire, qu'une préparation
 « au développement qu'embrasse celle-ci; la quatrième et
 « la troisième surtout se bornent à jeter les bases de la
 « langue que doit revêtir l'enseignement des choses.

« Le temps consacré à l'instruction du sourd-muet dans
 « l'Institution de Gmünd n'est pas limité aux heures de
 « leçons que le maître donne dans sa classe. Chaque jour,
 « lorsque le temps le permet, les heures de récréation sont
 « employées à une promenade dans les champs, ou à une
 « visite dans quelque usine ou quelque atelier d'industrie, et
 « les élèves n'étant confiés qu'à des professeurs, leurs dé-
 « lassements mêmes deviennent des moyens d'instruction.
 « Ceux qui les accompagnent se proposent toujours un but
 « utile dans leurs excursions : tantôt c'est une leçon d'his-
 « toire naturelle, soit sur une série de plantes avec leurs
 « diverses propriétés, soit sur les fruits de la terre, les phé-
 « nomènes de la végétation, de l'atmosphère, etc.; tantôt
 « ce sont les produits d'une branche de l'industrie hu-
 « maine qui fixent leur attention. Alors on fait voir les ma-
 « tières premières, les instruments qui servent au travail,
 « les objets qui en sont les résultats et l'usage qu'on en
 « fait. Chaque enfant a son cahier ou son ardoise; il ins-
 « crit cette leçon en action et l'apprend à son retour. Ce
 « mode d'enseignement, qui procède toujours par l'intui-
 « tion immédiate, est peut-être celui qui contribue le plus
 « puissamment aux progrès des enfants.

Enseignement moral et religieux.

« Le premier est de tous les instants de la vie, et les
 « professeurs de Gmünd n'en font pas l'objet d'un cours
 « de leçons spéciales. Il excite chez eux la plus profonde,
 « la plus constante sollicitude. Toutes les personnes qui
 « entourent les élèves la partagent et concourent de tout
 « leur pouvoir à l'amélioration des enfants; mais ce n'est

« point cette attention sévère qui punit partout où elle découvre un acte blâmable ; c'est la sollicitude paternelle qui châtie quelquefois, parce qu'elle aime et qu'elle veut le perfectionnement de l'enfant.

« Dès le début de l'instruction, on provoque le jugement de l'élève sur les actions dont il est le témoin ou l'auteur ; on lui demande est-ce bien ? est-ce mal ? plus tard on fait ressortir par des récits les qualités morales bonnes et mauvaises qui sont propres à former le jugement et le cœur du sourd-muet. Le développement moral s'étend avec celui de l'intelligence, et quoiqu'il ne se lie pas intimement avec celui-ci, à Gmünd, les deux enseignements marchent de front et se prêtent souvent une force réciproque.

« L'histoire sacrée est enseignée dans la première classe et la quatrième année. C'est ici que le sentiment vient se rattacher aux idées morales et religieuses ; c'est ici que le sourd-muet apprend à connaître ses devoirs d'homme moral et religieux : l'Ancien et le Nouveau Testament l'initient dans la loi que Dieu lui a imposée.

Enseignement dogmatique.

« Ce n'est qu'à la cinquième année de son instruction, et souvent après que le sourd-muet a quitté l'Institution, qu'il reçoit la connaissance des dogmes de la religion de ses parents. Cet enseignement est donné par le pasteur ou le curé qui instruit les parlants, et par les mêmes livres.

« Indépendamment de l'enseignement de la langue, dit M. Jæger, nous donnons par des exemples les notions morales et religieuses, et particulièrement l'histoire biblique. Nous nous bornons à cet égard aux notions générales, communes à toutes les confessions ; et nous abandonnons le soin de l'enseignement dogmatique aux

« ecclésiastiques chargés d'instruire les enfants qui appartiennent à leur église.

« Nous croyons que le sourd-muet qui a terminé avec succès l'étude de la langue, telle que nous la conseillons, est suffisamment préparé pour recevoir sans difficulté l'instruction religieuse du pasteur de sa paroisse ¹.

SECONDE BRANCHE DE L'ENSEIGNEMENT.

ARTICULATION.

« L'écriture est entièrement bannie des leçons destinées spécialement à l'enseignement de l'articulation. On emploie, autant que possible, les termes et les locutions déjà connus et développés par les exercices écrits; mais s'il arrive qu'on soit obligé de faire usage d'un nom inconnu ou dont la valeur ait été oubliée, on en donne l'explication par l'intuition ou par le langage mimique; et il est rare que le professeur parle à ses élèves sans accompagner ses paroles des gestes correspondant à leur sens. Rien n'est plus intéressant que le spectacle de ces leçons si pleines d'âme de la part de l'élève et du maître : une division de huit ou neuf enfants forme un demi-cercle autour de l'instituteur; celui-ci cause avec eux plutôt en ami, en père qu'en professeur; il adresse la parole à tous à la fois; il prononce lentement, distinctement, et accentue fortement chaque mot. Les élèves répondent en chœur aux questions; le maître corrige les défauts de prononciation ou les fautes d'expression; il enseigne la réponse à ceux qui ont gardé le silence, et

¹ Voir : *Anleitung zum Unterricht Taubstummer Kinder*, etc., tome I^{er}, page 22, Introduction.

« les fait répéter jusqu'à ce qu'il soit satisfait du résultat.
« Voici un spécimen de ces entretiens :

« Qui a fait la table?
« Avec quoi le menuisier fait-il les tables ?
« La table est-elle un vêtement ?
« Qu'est-ce que la table ?
« Le pain est-il aussi un meuble ?
« Qu'est-ce qui fait le pain ?
« Avec quoi le boulanger fait-il le pain ?
« Avec quoi fait-on la farine ?
« Qui est-ce qui fait croître le blé ? etc. , etc.

« Avec quelle attention les regards de ces enfants sont
« dirigés sur le maître, pour ne pas perdre un seul de ses
« mouvements ! Leurs yeux brillent du désir de savoir,
« toutes leurs physionomies expriment la joie et la curiosité.

« L'enseignement du calcul mental , sans chiffres écrits ,
« obtient des résultats très-remarquables dans l'Institution
« de Gmünd Les enfants sont si bien exercés à compter de
« tête qu'ils sont en état de vous dire sans hésiter l'addi-
« tion de deux nombres compliqués ; bien plus , ils sont
« capables de résoudre de la même manière des petits pro-
« blèmes de multiplication et de division. Vous leur pro-
« posez la question en parlant ; ils la saisissent , se recueil-
« lent un instant et vous répondent par la solution exacte.

« Nous devons à la vérité de dire que les succès de
« l'articulation ne sont pas généraux : sur les trente-trois
« élèves de l'école de Gmünd , deux ou trois parlent avec
« une facilité et une netteté étonnantes ; à peu près le
« même nombre d'enfants est incapable de reproduire la
« parole d'une manière intelligible , et la masse com-
« mune articule péniblement et souvent avec des contor-
« sions qui font mal à voir ; mais nous devons ajouter que

« *tous sans exception* , à moins qu'il n'y ait manque d'intelligence, lisent parfaitement au mouvement des lèvres, « *pourvu qu'on se place en face d'eux et qu'on prononce distinctement et posément.* »

M^{lle} Morel a observé que les procédés de l'enseignement de l'articulation sont les mêmes que ceux publiés par l'abbé de l'Épée. La parole est décomposée dans ses éléments, et par rapport au sourd-muet la langue allemande a un avantage immense sur la langue française, en ce qu'elle a très-peu de diphtongues et que toutes les consonnes sont parfaitement articulées.

A Gmünd, comme à Paris, le sourd-muet apprend d'abord à prononcer les voyelles, chacune isolément; on lui fait remarquer la position des organes vocaux, la force imprimée au jeu de ces organes et le mouvement mécanique qui produit le son.

Pour les consonnes, on se contente d'abord de montrer la position des organes et la force qui doit leur être donnée, sans émettre aucun son; pour les faire prononcer on ajoute toujours une voyelle. C'est à la sagacité du professeur de faire ressortir d'une part ce qu'il y a de saillant et de caractéristique dans chacun des sons, et de l'autre de rapprocher ceux qui ont le plus de similitude, pour faire distinguer en quoi ils diffèrent. Il observe avec soin les efforts de l'élève et lui fait remarquer ce qu'il y a de défectueux dans sa prononciation. Dans ces leçons, le maître s'efforce de rendre visibles ou palpables toutes les articulations, et à mesure que l'élève devient plus habile à distinguer à la vue les nuances si délicates et si fugitives de la parole, il se rapproche insensiblement de la prononciation ordinaire, afin que le sourd-muet puisse lire, non-seulement sur les lèvres de son maître, mais encore sur celles de toutes les personnes avec lesquelles il sera en rapport.

Après ces détails, M^{lle} Morel poursuit ainsi :

Procédés de l'enseignement.

« C'est à dessein que nous avons séparé les procédés de l'enseignement de la méthode ; quoique liés étroitement entre eux, et ne pouvant subsister isolément, ils ne peuvent être confondus ; les premiers n'étant que les moyens d'exécution, et la seconde formant le plan et le but de l'enseignement. Trop souvent on s'est borné aux procédés pratiques, sans s'inquiéter de se créer une méthode, tandis que les résultats dépendent surtout de l'harmonie dans les moyens et de la direction qui leur est imprimée. »

A l'Institution de Gmünd, les procédés de l'enseignement s'appuient sur l'intuition, le dessin et la pantomime naturelle : ils sont puisés, pour la plupart, dans les ouvrages publiés en France ; mais les modèles d'exercices mis entre les mains des élèves appartiennent complètement à M. Jæger.

L'élève apprend à écrire les lettres isolément, en même temps qu'on lui enseigne à les prononcer, et il ne reçoit des noms entiers qu'au moment où il possède assez les éléments de la parole pour pouvoir articuler des mots.

Pour l'enseignement des substantifs, les gravures et les objets eux-mêmes servent de transition de la chose au mot écrit, qui est toujours associé à la prononciation. On ne fait aucun usage de l'alphabet manuel.

Lorsque l'enfant est en état de suivre une nomenclature raisonnée, on l'exerce sur les termes généraux, qui deviennent le texte d'une série de questions pour forcer l'élève, tantôt à classer les individus dans la famille à laquelle ils appartiennent, et tantôt à faire l'énumération des objets compris sous une dénomination générale qui lui est indiquée. Cette nomenclature de substantifs est sagement restreinte dans les limites du langage familier.

Les adjectifs sont classés dans l'ordre suivant : les couleurs, les formes, les dimensions, les qualités qui affectent spécialement le tact, le goût et l'odorat; les qualités générales du corps et les qualités morales.

Pour faire connaître les adjectifs de couleur, l'instituteur de Gmünd, après avoir rapproché plusieurs objets de la même couleur, en donne le nom abstrait sans l'appliquer à un substantif. Il présente ainsi les noms des couleurs les plus distinctes, puis il exerce l'élève à joindre le nom d'un objet à la couleur qui lui convient : l'élève écrira *le papier blanc, oui; l'encre noire, oui*. Puis le maître écrira à son tour des adjectifs et des substantifs, en unissant à ceux-ci, tantôt des couleurs qui leur conviennent, tantôt des couleurs qui ne leur conviennent pas. L'élève doit rectifier le tableau en ajoutant *oui* ou *non*.

« Rien, dit M^{lle} Morel, ne développe en effet plus les facultés d'un enfant que d'exercer son jugement, parce qu'il met en jeu toutes celles qui sont la source de nos connaissances : l'attention, la mémoire, la comparaison, le raisonnement, qui n'est qu'une suite de jugements déduits les uns des autres ; et du moment où le sourd-muet a porté un jugement précis et clairement conçu, il est utile et aisé de lui en donner l'expression dans notre langue. Il ne sera pas plus difficile pour lui de dire : *le lait est blanc, le gazon n'est pas bleu, que : le lait blanc, oui; le gazon bleu, non*. L'acte de son esprit est absolument le même : il examine, il compare, il manifeste un jugement; il n'y a donc aucun inconvénient à lui donner de suite la proposition qui l'exprime d'une manière complète, et il y en a un très-grand au contraire à permettre au sourd-muet de se servir de locutions elliptiques et incorrectes dans notre langue, lorsque son langage naturel le porte constamment à employer ces tournures elliptiques et tronquées qui deviennent des barbarismes incompréhensibles pour tous ceux qui ne

« connaissent pas la syntaxe de la pantomime naturelle. »

Les adjectifs de formes, de dimensions, les qualités relatives, toutes les modifications sensibles sont démontrés au sourd-muet par le rapprochement et la comparaison des qualités opposées.

Les qualités de l'ordre intellectuel et moral sont extrêmement restreintes dans l'enseignement à Gmünd; on ne s'en occupe guère que dans la première classe; et pour en donner la notion, on raconte un fait qui mette en évidence une qualité de l'esprit ou du cœur, avec le défaut correspondant. Ce mode fort ingénieux a cependant, aux yeux de M^{lle} Morel, l'inconvénient d'être trop abstrait dans les commencements; elle pense que l'intelligence de l'enfant saisira avec plus de facilité les exemples puisés dans sa propre vie et dans celle des personnes qui l'entourent; et nous pourrions ajouter que ce mode impose la nécessité de renvoyer à une époque trop éloignée l'enseignement des qualités morales et intellectuelles.

Pour l'enseignement du verbe, on s'aide beaucoup à Gmünd de gravures représentant les actions les plus communes de la vie. M. Jäger conserve encore le procédé de l'abbé Sicard, qui faisait subir au verbe une série de transformations pour le réduire à la forme usitée. M^{lle} Morel critique avec raison ces décompositions et transpositions successives, parce que l'intelligence du sourd-muet ne suit pas tous ces détours tracés par le maître; elle saisit simplement la première et la dernière locution. Le sourd-muet conçoit aisément une action, et dès qu'il a perçu distinctement une idée, on peut sans crainte lui donner l'expression précise, simple, mais correcte, qui la représente.

L'enseignement du verbe peut être rendu intuitif par la pantomime qui, dans cette circonstance, a une grande supériorité sur les gravures. L'instituteur de Gmünd exerce longtemps les élèves sur l'emploi du présent de l'indicatif, dans ces trois modes : instantané, habituel et

permanent. Puis ces propositions reçoivent ces trois formes : active , passive et inversive ; ce n'est que beaucoup plus tard que l'élève de Gmünd est initié à l'emploi du futur et du passé.

M^{lle} Morel pense avec raison que le sourd-muet n'a pas besoin d'une aussi longue préparation pour comprendre l'expression des trois temps absolus ; il ne les confond pas dans sa pensée , puisqu'il en fait constamment la distinction dans son langage naturel. Il suffit donc de fixer son attention sur des actions *passées*, présentes et futures, pour justifier les modifications qu'éprouve le verbe, et l'institutrice française croit qu'il y a un grand avantage à rapprocher les trois temps absolus : ils sont nécessaires à l'enchaînement naturel des événements et des idées ; ils portent avec eux une lumière qui les éclaire réciproquement, et qui disparaît en les isolant et en considérant chaque temps séparément et à distance.

C'est par des exemples choisis à propos que le sens des verbes exprimant des actes intellectuels et moraux est mis à la portée du sourd-muet à l'Institution de Gmünd ; mais, tandis que la sphère des connaissances sur l'histoire naturelle et sur l'industrie humaine reçoit une étendue très-remarquable, le domaine du monde intellectuel demeure dans des bornes extrêmement restreintes.

Pour l'enseignement des prépositions, M. Jæger a fait une heureuse application du dessin, et il les présente dans un ordre idéologique. M^{lle} Morel regrette seulement que l'instituteur de Gmünd n'indique pas les divers cas dans lesquels on fait usage de la même préposition.

Pour l'enseignement des adverbes, M. Jæger les divise en quatre classes correspondant aux quatre formes interrogatives, *où ? quand ? combien ? et comment ?* qui en sont l'expression synthétique. Il commence par les adverbes de lieu, qu'il fait connaître à l'aide des mêmes gravures qui ont servi à interpréter les prépositions du même

ordre. Les adverbes de temps viennent ensuite, et ils sont précédés de la connaissance des principales divisions du temps. M^{lle} Morel expose l'ingénieux semainier et le calendrier usités à Gmünd, et que nous avons déjà eu occasion de faire connaître dans la précédente Circulaire.

Les adverbes de quantité sont enseignés par la comparaison et les contrastes. Ceux qui expriment une modification du verbe ne sont pas classés dans un ordre rigoureux. L'occasion, le besoin du moment sont presque les seuls guides à cet égard, et l'intuition ou la pantomime sert d'interprète.

Pour l'enseignement des conjonctions, M. Jäger n'a aucun plan tracé d'avance; il les enseigne au fur et à mesure que le développement de la langue en fait sentir le besoin. L'intuition, la pantomime et les exemples choisis avec discernement sont employés pour les expliquer.

M. Jäger sait mettre une heureuse variété dans les formes des exercices donnés aux élèves. Une seule image devient entre ses mains l'occasion d'une foule d'interprétations diverses : la forme descriptive sert d'exposition au sujet, puis le texte est décomposé par l'interrogation. Un des exercices le mieux imaginés par le directeur de l'Institution de Gmünd est celui par lequel il charge le sourd-muet de compléter des phrases où il a laissé en blanc soit des adjectifs, soit le verbe ou les prépositions. Souvent aussi il rapproche les diverses formes de phrases par lesquelles la même pensée peut être exprimée.

Résumant son opinion sur l'enseignement dans l'Institution de Gmünd, M^{lle} Morel s'exprime ainsi :

« L'instruction que les sourds-muets reçoivent à Gmünd
« se borne, pour la langue, à l'enseignement élémentaire,
« tel que M. de Gérando l'a indiqué dans son ouvrage sur
« *l'éducation des sourds-muets*, pour la première période
« de cette éducation.

« Le développement des idées s'étend sur toutes les

« connaissances usuelles du monde industriel, sur les notions premières du règne végétal et animal, sur la géographie, les éléments de physique; sur l'histoire de la Bible.

« La méthode est bien entendue; elle forme un ensemble harmonieux et logique. Mais les procédés de l'enseignement pratique sont la partie faible; ils sont de beaucoup en arrière des progrès que cette branche importante de l'enseignement a faits depuis quelques années. »

ESSLINGEN.

Après avoir présenté quelques considérations générales sur le but qu'on s'est proposé en annexant une école de sourds-muets à l'école normale des instituteurs primaires, M^{lle} Morel expose la situation de cette institution, puis elle arrive à l'examen de la méthode.

Le directeur, M. Hesse, suit la méthode de Gmünd. L'articulation est associée à toutes les leçons, et la pantomime naturelle accompagne presque toujours la parole. Mais M^{lle} Morel a remarqué à regret que l'on enseigne à prononcer des mots dont la valeur est inconnue à l'élève, et sans lui en donner l'explication. Les résultats obtenus dans l'articulation artificielle sont les mêmes qu'à Gmünd : la lecture sur les lèvres est générale et bien saisie; mais la prononciation a des succès tout individuels.

M^{lle} Morel n'ose asseoir un jugement sur le degré d'instruction que les sourds-muets acquièrent à Esslingen; aucun des élèves n'avait achevé son cours d'éducation, et les onze enfants que renferme l'école étant entrés presque tous à des époques différentes, forment cinq divisions, ce qui doit nécessairement influencer d'une manière fâcheuse sur leurs progrès.

WINNENDEN.

M^{lle} Morel donne quelques indications sur la création

et l'état actuel de cette école. On sait que les sourds-muets font partie d'une école d'enfants pauvres, fondée par le vénérable pasteur Heim, qui l'annexa au *seminarium* des maîtres d'école, afin d'offrir aux jeunes instituteurs une application des leçons qui leur étaient données. M. Schmid, chargé de l'instruction des sourds-muets, homme d'un mérite distingué, obtint du gouvernement wurtembergeois la faculté de faire un voyage scientifique, pour visiter les écoles de sourds-muets. L'Institution de Gmünd lui parut supérieure aux autres, et, de retour à Winnenden, il en adopta la méthode, en accordant cependant une plus grande extension à la pantomime.

M. le pasteur Heim, dans son troisième rapport sur l'école des enfants pauvres ¹, donne un aperçu succinct sur l'enseignement des sourds-muets; mais, étranger par lui-même à la pratique, il ne porte son point de vue que sur les idées générales et sur l'articulation artificielle. M^{lle} Morel retrace les observations les plus saillantes, en les accompagnant de ses propres réflexions.

M. Heim déduit les conséquences que la privation de l'ouïe amène chez les sourds-muets par rapport à leur caractère, à leur développement intellectuel et même à leur organisation physique. Le but de leur éducation est de les arracher à l'existence matérielle pour les élever à la connaissance de Dieu et de la religion. La connaissance de la langue et la culture de l'esprit, dont ils ont besoin pour comprendre l'enseignement religieux, ne peuvent leur être données convenablement que dans les institutions. C'est à l'aide de l'écriture et de l'alphabet manuel que le sourd-muet grave les mots dans sa mémoire; mais on ne doit pas lui dicter un seul mot sans lui en expliquer en même temps la signification. S'appuyant sur cette observation, qu'on

¹ Drittér Yahres Bericht über die Paulinen Pflege. Page 16 et les suivantes.

retient beaucoup plus facilement les mots étrangers quand on les a entendu prononcer, que lorsqu'on les a seulement vus sur le papier, M. Heim dit : « On a donc cherché à « remplacer chez les sourds-muets ce qui leur manque « pour graver les mots dans la mémoire, en leur ensei- « gnant à les prononcer. S'ils n'entendent pas les sons « qu'ils émettent, ils reçoivent du moins de cette manière « la représentation la plus fidèle possible de la langue parlée, « et ils apprennent ainsi à se faire comprendre des autres, « non-seulement par l'écriture, mais aussi par la parole.

Ce passage inspire à M^{lle} Morel les réflexions suivantes : « Croire que l'articulation artificielle puisse « remplir chez le sourd-muet une fonction analogue à « celle de l'ouïe chez le parlant, nous semble une erreur « grave. Chez l'enfant qui entend, l'instruction commence « par le canal de l'ouïe; il imite les sons qu'il a entendu « prononcer; il les associe peu à peu aux choses et aux « idées qu'ils représentent, soit par l'intuition immédiate, « soit par la définition qu'on lui en donne; et lors même « que le son a cessé de retentir à son oreille, sa mémoire « l'a recueilli et le lui répète intérieurement; sa pensée « devient une parole intérieure et continue. Pendant tout « le cours de la vie, l'organe de l'ouïe est l'instrument le plus « habituel par lequel les connaissances nous sont transmises.

« Comment espérer que la simple vue du mouvement « des organes vocaux, qui ne sont mis en jeu que pour pro- « duire le son et non le mouvement visible, comment es- « pérer que cette vue puisse jamais remplacer l'audition « du son? Ce jeu des organes vocaux n'existe que pour « modifier, varier les sons de la voix; il est tellement in- « différent à la vue, que celui qui entend n'a pas besoin de « voir la personne qui parle pour imiter sa parole. L'a- « veugle de naissance apprend à parler sans difficulté, « tandis que le sourd de naissance reste muet. Si les

« sons pouvaient devenir sensibles à la vue comme ils le
 « sont à l'ouïe, et que ce dernier organe pût être remplacé
 « par le premier, l'intelligence du sourd-muet ne serait pas ,
 « demeurée en arrière; elle aurait saisi le mouvement des
 « lèvres qui accompagne les sons, l'aurait associé aux ob-
 « jets et lui aurait fait imiter le même mouvement qu'elle
 « aurait distingué. Mais il n'en est pas ainsi : le sourd-
 « muet, avant son instruction, reste complètement étran-
 « ger au langage de ceux qui l'entourent. Cependant il est
 « témoin des mêmes faits; il éprouve les mêmes émotions
 « que celui qui parle; seulement, il ne peut retenir que
 « les faits eux-mêmes, tels qu'il les a vus; et voici pour-
 « quoi il est souvent si peu pourvu d'idées précises et va-
 « riées avant son instruction; sa mémoire n'a pas, comme
 « la nôtre, des mots qui représentent et déterminent les
 « faits; elle manque surtout de signes synthétiques qui les
 « résument. Sa pensée doit être comme un vaste panorama,
 « comme une *chambre obscure* où viennent se peindre
 « toutes les scènes dont il a été témoin, et toutes celles
 « que son imagination combine à son tour. L'instruction
 « du sourd-muet commence par l'écriture, et, en l'absence
 « de celle-ci, sa mémoire lui retrace les mots écrits et de-
 « vient un *livre* pour lui, comme elle est une *parole* in-
 « térieure pour celui qui possède l'ouïe. Mais à quelle
 « époque la pensée du sourd-muet quitte-t-elle les pein-
 « tures vivantes pour se revêtir de la langue écrite? C'est
 « ce qui est difficile à déterminer. La pensée de l'homme
 « emprunte le langage qui lui est le plus familier, parce
 « qu'elle ne veut pas être arrêtée par la forme qui lui sert
 « d'empreinte; elle ne veut s'exercer que sur son essence
 « même. C'est pourquoi la pensée de celui qui parle plu-
 « sieurs langues ne se réfléchit directement que dans celle
 « dont il fait l'usage le plus habituel; de même, le voya-
 « geur qui parcourt un pays lointain continuera de

« penser dans sa langue maternelle, quoique dans ses relations ordinaires il se serve de celle du pays qu'il habite, et sa pensée ne cessera de s'en servir que dans le cas où la langue étrangère serait devenue plus familière à son esprit que celle de sa patrie.

« Il est donc nécessaire que le sourd-muet ait une connaissance bien complète de la langue écrite, pour en revêtir sa pensée; il est vrai aussi qu'à mesure que son intelligence se développe, il éprouve davantage le besoin d'une langue plus parfaite, plus achevée que celle des gestes, pour seconder les opérations de son esprit, et alors la transition des deux langues doit être plus rapide.

« Supposons un sourd-muet assez instruit pour voir intérieurement sa pensée écrite; nous ne croyons pas que, même dans ce cas, l'articulation artificielle soit un secours réel pour la mémoire, qui ne transmet que des noms écrits et ne peut se charger des sons que l'ouïe ne perçoit pas et que la vue a tant de peine à discerner au mouvement des organes qui les produisent.

« Cette opinion nous semble d'autant plus fondée, que l'élève sourd-muet retient beaucoup mieux un mot nouveau dont on lui a enseigné la prononciation, lorsqu'il l'a vu écrit, précisément par la même raison que le *parlant* se rappelle mieux un nom qu'il a vu écrit lorsqu'il l'a entendu prononcer; parce que, chez l'un, c'est sur le sens de la vue que s'appuient la mémoire et la pensée, tandis que chez l'autre, c'est sur celui de l'ouïe. Cependant nous ne rejetons pas entièrement cette assertion, *que l'articulation est utile à la mémoire du sourd-muet*; ses signes, plus palpables, mais beaucoup moins distincts, peuvent devenir un auxiliaire avantageux de l'écriture; mais jamais elle ne pourra jouer le même rôle que celle-ci dans les actes de l'entendement chez le

«sourd-muet, et moins encore remplacer pour lui les «fonctions que l'ouïe exerce chez *le parlant*.»

Revenant à l'intéressant mémoire de M. Heim , M^{lle} Morel cite comment on procède à Winnenden dans l'enseignement de l'articulation qui est constamment liée à l'écriture. M. Heim montre ensuite comment les enfants doués de l'ouïe apprennent la langue par l'usage , et il assure qu'on peut suivre, jusqu'à un certain degré , la même marche dans l'enseignement du sourd-muet, en saisissant toutes les occasions pour s'entretenir avec lui, à la promenade, aux repas, aux heures de récréation. Mais comme l'enfant jouissant de l'ouïe est placé dans une position beaucoup plus favorable que le sourd-muet pour apprendre la langue par le simple usage de circonstance, il est nécessaire de racheter en même temps ce désavantage par un second enseignement plus régulier et plus méthodique. M. Heim exprime, en terminant, combien il serait important d'avoir, pour favoriser cet enseignement, un livre de gravures très-complet et une collection de toutes sortes de productions de la nature.

TUBINGUE.

L'Institution des sourds-muets de Tubingue , fondée et dirigée d'abord par le pasteur Riecke , qui avait puisé à l'école de Gmünd les principes de l'enseignement auquel il se consacra avec un pieux dévouement, est aujourd'hui sous la haute direction du pasteur Pressel, archidiacre de la confession d'Augsbourg. L'enseignement est confié au professeur Preiss, jeune homme plein d'âme, qui suit entièrement la méthode de M. Jæger, dont il fait une heureuse application.

DUCHÉ DE BADE.

PFORZHEIM.

Après avoir donné des renseignements sur la situation de l'école de Pforzheim, M^{lle} Morel s'occupe de la méthode qui y est adoptée. Élève et successeur de M. Neumayer, M. Bach suit la méthode de son maître; il ne fait usage de la pantomime que pour les cas indispensables. Il a développé dans un rapport le programme complet de son enseignement, dont M^{lle} Morel donne une traduction.

Coup d'œil sur les matières de l'Enseignement, par M. Bach, directeur de l'Institution des Sourds-Muets de Pforzheim (1).

CLASSE INFÉRIEURE. — DEUX DIVISIONS.

Langage des signes.

« Ce langage n'est pas considéré comme une matière de l'enseignement; il est seulement employé pour développer les notions. »

Langue parlée.

« 1^{re} et 2^e divisions en commun. Exercice sur les syllabes et les mots, par la lecture sur les lèvres. — Exercice d'articulation par de petites propositions interrogatives. »

Langue écrite.

« 1^{re} division. Connaissance des lettres de l'alphabet, des syllabes et des noms. — Exercice sur les noms des

¹ Von dem Stande des Taubstummen-Instituts. Pforzheim, 1833.

« **objets sensibles, les adjectifs, les verbes et les termes de relations les plus faciles, avec lesquels on compose de petites propositions.** — Tableaux de lectures; — lecture des caractères imprimés.

« **2^e division A.** — Substantifs classés sous leurs termes généraux; — continuation des adjectifs; — les nombres; — les verbes; — les prépositions. — Interrogation, demandes et réponses. — Tableaux de lectures; — lectures dans l'ouvrage de Petchke.

« **B grammaire.** Conjugaison des verbes réguliers; — déclinaison des articles, des substantifs et des adjectifs. » (La déclinaison des noms est une étude longue et difficile dans la langue allemande.)

« **1^{re} et 2^e divisions en commun.** Calligraphie; lettres; syllabes; noms copiés d'après des exemples.

« **1^{re} et 2^e divisions en commun.** Récits de morale. »

Arithmétique.

« **1^{re} division.** Connaissance des nombres jusqu'à 1000; — les nombres pairs et les nombres impairs. — Les poids et mesures.

« **2^e division.** L'addition; — la multiplication; — la connaissance des monnaies fractionnaires. »

CLASSE SUPÉRIEURE — DEUX DIVISIONS.

Articulation.

« **1^{re} et 2^e divisions en commun.** Continuation des exercices de conversation sur toutes sortes de sujets fa-

« militaires. — Lecture sur les lèbres et entretiens verbaux
« sur toutes les matières de l'enseignement. »

Langue écrite.

« *1^{re} division* A. Continuation des notions abstraites.
« — Adjectifs, verbes; — termes de rapports et leur em-
« ploi dans la proposition. — Dictées par des actions exé-
« cutées en présence des élèves et rendues par eux dans la
« langue écrite. — Tableaux de lectures; — lecture des
« livres; — l'ancien Testament, depuis la création jusqu'à
« Moïse.

« *B grammaire.* Conjugaison des verbes irréguliers; —
« verbes impersonnels.

« *2^e division* A. Connaissance complète des notions
« abstraites, des formes de la phrase simple et de la pé-
« riode; — la conjonction; — la ponctuation. — Compo-
« sition: description de toutes sortes de matières, journal,
« lettres, comptes, obligations, etc.

« B. Lecture des livres; — le nouveau Testament.

« *1^{re} et 2^e divisions en commun.* Lecture dans Petchke.
« — Calligraphie dans tous les caractères usités. »

Religion.

« *1^{re} division.* Création du monde, connaissance de
« Dieu et de ses attributs.

« *2^e division* A. La morale, les mœurs. — B. La vertu. »

Arithmétique.

« *1^{re} et 2^e divisions en commun.* Valeur de toutes les
« monnaies admises en circulation; — poids, mesures et

« temps ; — calcul de tête et par écrit ; — fractions ; —
« règle de trois. »

Géographie.

« 1^{re} division. Le grand-duché de Bade , ses divisions ,
« ses limites , ses villes , sa population , etc.

« 2^e division. L'Europe en général , et ce qu'il y a de
« plus essentiel à connaître des autres parties de la terre. »

Histoire naturelle.

« 1^{re} division A. La géologie et le plus essentiel de la
« technologie.

« B. La minéralogie.

« C. Notions élémentaires de physique. »

Dessin.

« Les deux classes en commun. Dessin linéaire ; —
« dessin avec la craie et les couleurs , avec la règle et le
« compas , associé à l'enseignement des formes ; — dessin
« d'après nature. »

Travaux techniques.

« Quelques-uns des élèves sourds-muets vont chez des
« maîtres en ville ; d'autres s'occupent de cartonnage , de
« tricot. Les filles apprennent , dans l'école industrielle , à
« filer , à tricoter , à coudre , à broder , et en général tout
« ce qui concerne les travaux des femmes (1). »

M^{lle} Morel a en outre reçu , de M. Bach , des indications

¹ Voyez : Von dem stande des Taubstummen-Instituts zu Pforzheim,
page 7.

verbales d'après lesquelles les élèves de Pforzheim parcourent de la manière suivante l'échelle de l'enseignement :

1^{re} année. Alphabet, noms des objets sensibles ; — adjectifs.

2^e année. Verbes ; — propositions simples ; — prépositions ; — adverbes les plus usités.

3^e année. Termes abstraits servant de classification aux substantifs ; — développement des notions précédentes.

4^e année. Subjonctif ; — continuation des termes abstraits.

5^e et 6^e années. Complément de la syntaxe de la langue écrite ; — la période ; — la lecture des livres et enseignement religieux.

La méthode de l'Institution de Pforzheim se rapproche beaucoup de celle de Gmünd ; elle en diffère cependant sur deux points importants : le premier, c'est que le directeur de l'Institution de Pforzheim accorde plus de latitude au langage des gestes ; le second point, c'est qu'à Pforzheim, les enfants reçoivent l'instruction religieuse et dogmatique dans le sein de l'institution où ils ont été élevés, et M^{lle} Morel pense avec raison que personne n'est plus apte à former une âme à la religion que l'instituteur, qui connaît jusqu'au moindre de ses mouvements, et qui est constamment dans les relations les plus intimes avec elle.

L'enseignement pratique est conforme à celui de Gmünd. La pantomime naturelle, l'intuition, le dessin, les exemples choisis avec discernement, sont les moyens employés pour pénétrer dans l'intelligence du sourd-muet et y déposer le trésor de l'instruction. L'articulation et

l'écriture sont ensuite les instruments les plus usités de communication entre le maître et l'élève. Mais les succès de l'enseignement de l'articulation artificielle sont loin d'être généraux : sur quarante-cinq élèves de l'école de Pforzheim, trois ou quatre au plus parlent intelligiblement et avec quelque facilité; un égal nombre à peu près ne peut parvenir à prononcer distinctement, et la masse commune articule péniblement et n'est souvent intelligible que pour ceux qui vivent au milieu d'elle.

La lecture sur les lèvres est au contraire générale et comprise avec une grande perfection.

CARLSRUHE.

M. Koenig, professeur de pédagogie générale à l'école normale des instituteurs primaires de Carlsruhe, consacre un cours particulier à l'art d'instruire les sourds-muets; il a auprès de lui deux ou trois élèves pour joindre l'application pratique à la théorie, qu'il démontre en chaire.

Le professeur a bien voulu confier ses cahiers manuscrits à M^{lle} Morel, qui donne une indication sommaire des matières qu'ils traitent.

« *Cahier n° 1.* Introduction : considérations générales
« sur l'articulation; — analyse des organes auditifs et
« vocaux; — position des organes de la voix pour chaque
« son qui est émis.

« *Cahier n° 2.* Connaissance du mécanisme de la parole;
« — combinaison spéciale pour le sourd-muet; — instruc-
« tion pour faire articuler le sourd-muet de naissance.

« *Cahier n° 3.* Connaissance du substantif; son accord
« en genre et en nombre; — déclinaison du nom; —
« termes généraux, collectifs; — commencement de la nu-
« mération.

Nomenclature méthodique.

« Noms des personnes de la maison ; — parties du corps humain ; — vêtements ; — aliments et boissons ; — habitations et leurs parties ; — meubles ; — vaisselle ; — objets de toilette , de propreté , de luxe ; — bijoux ; — objets pour écrire , pour dessiner , pour coudre ; — armes , instruments de musique ; — voitures ; — batterie de cuisine ; — objets qui sont dans une cave ; — jeux ; — instruments ; — outils ; — animaux ; — plantes ; — minéraux ; — terrains ; — monde ; — météore ; — divisions du temps ; — société humaine ; — périodes de la vie ; — l'homme au sein de sa famille ; — degrés de parenté.

« *Cahier n° 4.* Connaissance de l'adjectif ; — proposition à trois termes ; interrogation ; cacologie.

« *Cahier n° 5.* Adjectifs verbaux ; — verbe enseigné par la décomposition : *est marchant , march est , marche* ; — du verbe ; — prépositions. »

L'enseignement de M. Kœnig ne s'arrête pas à ce point ; mais il n'a pu communiquer à M^{lle} Morel les cahiers suivants , parce qu'ils étaient entre les mains d'un élève absent.

M. Kœnig accorde une attention toute spéciale à l'enseignement religieux , qu'il commence dès la troisième année de l'instruction. Il a composé à cet effet un cahier de demandes et de réponses , qui , remontant des effets aux causes , élèvent progressivement le sourd-muet à la connaissance de Dieu , comme cause première et puissance créatrice , puis il développe toutes les perfections qui constituent la divinité.

Après avoir prouvé l'existence de Dieu , M. Kœnig fait replier l'esprit du sourd-muet sur lui-même et lui révèle l'homme et les facultés de son âme. Cette double

définition sert d'introduction à l'abrégé de l'histoire sacrée, qui est suivie de l'enseignement dogmatique de la religion.

« Cette marche, dit M^{lle} Morel, nous semble parfaitement logique ; cependant nous croyons qu'à l'âge auquel on admet ordinairement les élèves, deux années d'instruction ne sauraient suffire pour les mettre en état de comprendre avec fruit la définition de ces facultés intérieures qui conduisent à des notions purement abstraites, et d'autant plus difficiles à concevoir qu'elles n'ont point d'existence indépendante de nous, et qu'on ne peut les présenter séparées et distinctes de l'intelligence même qui veut les saisir. Il nous semble donc préférable de remettre à une époque plus reculée l'analyse des facultés de l'âme humaine ; mais les preuves de l'existence de Dieu, si faciles à démontrer par leur évidence, peuvent être enseignées bien avant la troisième année du cours d'instruction. »

M. Kœnig débute, dans son enseignement, par les exercices de la parole ; il les associe constamment aussi à l'enseignement intellectuel. Ses moyens de communication d'idées sont aussi l'intuition immédiate, la pantomime naturelle et le dessin ; mais les procédés qu'il emploie pour mettre la langue écrite à la portée du sourd-muet sont encore surchargés de ces décompositions étranges qu'inventa l'imagination brillante de l'abbé Sicard, et qui, au lieu de répandre la lumière dans l'esprit du sourd-muet, n'y portent le plus souvent que la confusion et des difficultés à vaincre sans nécessité.

BEUGGEN.

Fondée seulement depuis 1833, l'école de Beuggen ne peut pas encore être jugée d'après ses résultats. M. Klemm, sorti de l'école normale de Gmünd, a adopté la méthode de

cette dernière institution , en la modifiant cependant sous plusieurs rapports. Il a donné au langage mimique une plus grande extension , et il a dégagé l'enseignement de ces décompositions bizarres qui le ralentissent et l'embarrassent sans nul fruit. L'articulation artificielle est enseignée dès le début , comme à Gmünd ; M. Klemm en fait à la fois l'objet d'exercices spéciaux et l'associe à l'étude de la langue écrite.

DOCUMENTS DIVERS.

M^{lle} Morel a pu recueillir des renseignements sur quelques institutions de sourds-muets qui n'ont pas été visitées par M. de Gérando. Dans l'annuaire des écoles primaires de l'Allemagne , elle a distingué les remarques d'un voyageur sur les institutions de sourds-muets de Vienne , Berlin , Munich , Leipzig , Milan et Gênes ¹. Ces observations lui ont paru offrir assez d'intérêt pour les résumer dans son rapport. Nous conserverons à notre tour les plus importantes , en regrettant de ne pouvoir les citer en entier. Les critiques du voyageur sont quelquefois sévères sans que nous puissions dire qu'elles soient injustes ; M^{lle} Morel ne prétend assumer sur elle aucune solidarité à cet égard ; elle laisse presque toujours parler le voyageur ; nous imiterons son exemple.

Vienne.

Après avoir fait connaître l'organisation de l'Institution des sourds-muets de cette ville , et le mode suivi pour le placement des élèves à leur sortie de l'école , le voyageur poursuit ainsi :

« La méthode qui sert de base à l'enseignement à Vienne est la dactylogie , combinée avec quelques

¹ Bemerkungen einer reisenden , etc., etc., freimüthige Jahrbücher der deutschen Volks Schulen , 1829 , page 1.

« gestes et l'écriture ; l'articulation est aussi employée ,
 « mais seulement comme accessoire , et par cela même
 « elle est très-imparfaite. L'enseignement , continue le
 « voyageur , m'a paru plutôt reposer sur les formes du lan-
 « gage que sur les idées qu'il représente. J'ai trouvé les
 « élèves les moins avancés assez exercés à former de petites
 « phrases , mais peu capables d'en expliquer le sens ; il
 « m'a semblé aussi qu'on n'a pas amené les sourds-muets
 « à composer de longues périodes.

« Le calcul reçoit une marche peu positive ; cependant
 « les exercices en sont passables.

« L'enseignement religieux m'a semblé plutôt un exer-
 « cice de la mémoire qu'un développement progressif des
 « notions religieuses dans l'âme du sourd-muet ; on met
 « entre les mains des élèves un petit livre de deman-
 « des et de réponses , qui traitent des principaux articles
 « de foi de la religion catholique ¹.

« L'Institution de Vienne est restée étrangère aux
 « progrès que l'art d'instruire les sourds-muets a faits
 « depuis quelques années ; elle paraît même repousser
 « les ouvrages qui ont été publiés récemment sur cette
 « branche de l'enseignement. »

MILAN.

L'Institution de Milan , dirigée d'après la méthode de Vienne , est l'objet d'une critique très-sévère de la part du voyageur. Les élèves la fréquentent seulement comme externes.

« Le directeur , dit le voyageur , habite la campagne de-
 « puis quelque temps et a laissé le soin de l'enseignement
 « à un ecclésiastique , qui n'a d'autres guides que les ou-

¹ Bemerkungen , etc., page 3.

« vrages de l'abbé de l'Épée et de l'abbé Sicard, et les
« instructions qu'il reçoit directement de Vienne. »

MUNICH.

L'Institution de Munich semble aussi être dirigée à l'instar de celle de Vienne. Admis, malgré le règlement, dans les classes, le visiteur a trouvé l'instruction peu développée; la méthode d'enseignement admet concurremment la pantomime, la dactylogogie, l'écriture et l'articulation.

GÈNES.

L'Institution de Gènes a excité au plus haut point l'intérêt et l'admiration du voyageur. Après avoir exposé l'organisation de cet établissement, il s'exprime ainsi sur la méthode qui y est adoptée :

« La méthode d'enseignement se rattache à l'école française. La pantomime naturelle combinée avec l'écriture, « en est la base; mais le langage des signes naturels étant « insuffisant, on est obligé de le compléter par des signes « conventionnels. La dactylogogie est rarement usitée. « Outre l'enseignement de la langue, qui est donné d'a- « près l'ordre logique et rigoureux des règles de la gram- « maire et de la syntaxe, on s'occupe particulièrement de « l'étude de l'histoire qui sert d'auxiliaire à l'enseignement « de la langue. »

Le voyageur exprime son étonnement et sa vive satisfaction sur la manière dont les élèves ont répondu aux questions qu'il leur a adressées sur l'histoire, la religion, etc. « J'ai trouvé, dit-il, leurs idées religieuses, non pas une « simple acquisition de la mémoire ou purement fondées « sur des cérémonies extérieures, mais elles ont pénétré « dans leur âme et ont été bien saisies par leur entendement. Un des élèves, restant à l'Institution depuis

« douze ans, connaît parfaitement l'allemand et causa
 « avec moi dans cette langue. Je lui donnai un petit
 « thème et le priai de le traduire dans d'autres idiômes;
 « l'élève le rendit en italien, en français et en anglais; il
 « avait même commencé l'étude de l'espagnol et du latin.
 « On me présenta encore trois élèves qui connaissaient
 « les quatre premières langues; mais aucun d'eux n'avait
 « atteint l'instruction remarquable de leur confrère. »

Ici le voyageur se livre à des considérations qui nous paraissent d'autant plus importantes qu'elles donnent peut-être l'explication de la préférence qu'en Allemagne on accorde à l'enseignement de la parole, et du peu d'habileté qu'on possède pour l'exécution de la langue mimique.

« Je crois, dit le voyageur, que la pantomime est précisément, en Italie, le moyen le plus efficace, je dirai même le seul, qui puisse remplacer l'ouïe chez celui que la nature a privé de ce sens. Non-seulement l'harmonie de la langue italienne, qui se module comme un chant, ne saurait se prêter à l'énonciation rude et rauque du sourd-muet, et jamais l'oreille italienne, habituée à la mélodie, ne pourrait supporter les sons émis par un sourd-muet, même y reconnaître sa belle langue; mais la pantomime est précisément un langage qui est compris très-facilement dans toute l'Italie, où le peuple ne se borne pas aux gestes naturels, que l'Italien, dans sa vivacité, associe toujours à la parole; mais il possède un art particulier pour donner à son langage des signes une sphère plus étendue. J'ai vu souvent des Italiens s'entretenir longtemps par ces signes conventionnels, sans proférer une seule parole, et j'ai souvent rencontré dans les rues des mendiants sourd-muets qui s'exprimaient avec beaucoup d'agilité, de vivacité et de talent, dans cette pantomime arbitraire, que je ne comprenais pas, mais qui était très-intelligible pour les Italiens avec

« lesquels je me trouvais ¹. En Allemagne, un tel langage
 « ne pourrait aucunement avoir la même influence sur le
 « développement du sourd-muet. Notre langue se parle
 « sans gestes et presque sans manifestation extérieure ; l'al-
 « lemand, étranger par lui-même à cette pantomime, et
 « ne la voyant jamais sous ses yeux, est inhabile à la com-
 « prendre dans l'usage qu'en fait le sourd-muet.

« A l'école française on peut opposer celle de Heinicke,
 « ou l'école allemande. Pour celle-ci, le moyen principal
 « de cultiver les facultés chez le sourd-muet et de le ren-
 « dre à la société, c'est l'articulation associée à l'écriture ;
 « elle ne rejette pas complètement la pantomime, mais
 « elle ne l'admet que dans le début de l'enseignement et
 « la borne essentiellement aux gestes naturels ; qui dispa-
 « raissent à mesure que l'instruction du sourd-muet s'étend,
 « et finissent par devenir complètement inutiles. »

LEIPZIG ET BERLIN.

Le voyageur a visité deux institutions sorties de l'école de Heinicke, celles de Leipzig et de Berlin ; elles offrent cependant une différence marquée dans l'emploi de l'articulation et dans les moyens d'enseignement. L'Institution de Leipzig fait usage de la pantomime ; mais l'instruction est principalement fondée sur la lecture de la parole aux mouvements des lèvres et sur la parole artificielle. L'Institution de Berlin cherche à perfectionner la pantomime naturelle du sourd-muet, non pas en adoptant des signes de convention, mais en développant les signes naturels, d'après les lois de la plus étroite analogie.

« Je crois, dit le voyageur, que cette pantomime déve-
 « loppée, combinée avec l'articulation, ne peut nuire en

¹ Bemerkungen, etc., pages 10 et 11.

« aucune manière à celle-ci et elle doit concourir puissamment à faciliter pour le sourd-muet l'instruction qui lui est donnée et à rendre plus intelligibles pour les autres, même hors de l'institution, les idées exprimées par lui en paroles. Ses organes vocaux ne pouvant jamais atteindre la flexibilité et l'intonation de ceux qui possèdent l'ouïe, les gestes naturels, associés à la parole, aideront l'intelligence du sourd-muet pour se faire comprendre pendant tout le cours de sa vie. »

Le voyageur a vu à l'Institution de Berlin un professeur faire un récit verbal à ses élèves; ses paroles, assez pressées, étaient accompagnées d'une pantomime animée et très-perfectionnée, et la plupart des sourds-muets qui formaient l'auditoire ont saisi avec justesse tout ce qui leur avait été raconté. On y fait usage de l'alphabet manuel, mais seulement pour distinguer plus promptement les lettres isolées.

Ici, M^{lle} Morel analyse une série d'articles que M. Jæger a publiés dans l'annuaire des écoles primaires de l'Allemagne, sur les ouvrages récemment imprimés en France sur l'éducation des sourds-muets; nous nous voyons à regret forcés de supprimer cette partie de son rapport, qui offre cependant un haut intérêt, puisqu'elle fait connaître les opinions des instituteurs étrangers sur la méthode française ¹.

M^{lle} Morel rend ensuite compte d'une polémique très-vive qui s'établit, en 1831, dans le *Mercur Badois* ², entre un anonyme et M. Kœnig, de Carlsruhe, au sujet

¹ Les instituteurs qui désireraient lire ces articles, les trouveront dans *Freimüthige Jahrbücher der Allgemeinen deutschen Volksschulen. Stuttgart*, 1829. Pages 131, 236. — 1830, pages 219, 224.

² *Badischer Merkur*, 21 juin, 6 et 13 août 1831.

de l'enseignement des sourds-muets. Le premier préconisait exclusivement la méthode allemande et faisait une critique amère de la méthode française ; M. Kœnig, dans une suite de lettres, a réfuté victorieusement les nombreuses erreurs de l'auteur anonyme, et a défendu la méthode française contre les attaques d'un critique qui ne la connaissait qu'imparfaitement. Nous remercions M. Kœnig de sa chaleureuse défense et de l'impartialité avec laquelle il a soutenu l'Institution de Paris contre des attaques injustes.

RÉSUMÉ.

Coup d'œil général sur l'enseignement des Sourds-Muets dans le royaume de Wurtemberg et le grand duché de Bade.

Les considérations que M^{lle} Morel présente dans ce résumé seraient difficiles à analyser, parce qu'elles ne sont elles-mêmes qu'un aperçu sommaire de l'enseignement des sourds-muets en Allemagne et de sa comparaison avec la méthode suivie à Paris. Dans l'impossibilité d'abrégier ce tableau sans omettre des parties essentielles, nous le citerons textuellement.

Pour prouver l'intérêt public dont l'éducation des sourds-muets est l'objet en Allemagne, M^{lle} Morel commence par exposer les dispositions législatives qui les concernent, dispositions qui trouveront leur place ailleurs, afin de ne pas nous détourner de l'objet principal de ce chapitre. Après ces documents, M^{lle} Morel poursuit ainsi :

« Telle est l'importance qu'on accorde en Allemagne
 « à l'art d'instruire les sourds-muets que, non-seulement les
 « gouvernements considèrent comme un devoir de veiller
 « à ce que chaque enfant privé de l'ouïe et de la parole
 « reçoive l'éducation spéciale que son infirmité réclame,

« mais encore les institutions de sourds-muets occupent
 « le premier rang dans l'enseignement public. Nous
 « avons vu que les écoles normales des professeurs des
 « sourds-muets sont toujours annexées à celles qui sont
 « destinées à former les instituteurs ordinaires, et ceux-
 « ci sont obligés de suivre les cours qui se font sur l'art
 « d'instruire le sourd-muet; et lors même qu'ils ne sentent
 « pas en eux la vocation spéciale si nécessaire à l'insti-
 « tuteur des sourds - muets, ils n'en continuent pas
 « moins de fréquenter ces leçons, comme un moyen
 « d'instruction pour l'enseignement général, comme un
 « cours de psychologie pratique et d'enseignement philoso-
 « phique.

DES PROFESSEURS.

« Le choix des professeurs auxquels on confie l'éduca-
 « tion des sourds-muets, en Allemagne, est aussi l'objet
 « de la plus constante sollicitude de la part des autorités
 « chargées d'y présider. Il ne suffit pas, pour être admis
 « à cette mission, de posséder la capacité et les con-
 « naissances nécessaires pour communiquer son instruc-
 « tion au sourd-muet; il faut, avant tout, que le candi-
 « dat soit doué d'une vocation personnelle pour l'ensei-
 « gnement du sourd-muet; il faut surtout qu'il soit capable
 « d'exercer sur les élèves cette autorité morale qui se
 « fonde, non sur les préceptes donnés dans les leçons,
 « mais sur l'exemple de sa propre vie, de sa manière
 « d'être dans ses rapports habituels avec les enfants; il faut
 « surtout qu'il sache aimer le sourd-muet pour réussir à
 « l'instruire. *La première condition que nous cherchons*
 « *chez nos professeurs de sourds-muets, nous disait-on,*
 « *c'est l'amour des enfants (die Kinderliebe).* Et, en
 « effet, le génie de cet enseignement porte son flambeau

« dans le cœur plutôt que dans l'esprit: celui qui n'aurait qu'une intelligence médiocre, mais qui éprouverait quelque chose du sentiment maternel pour le sourd-muet, obtiendrait plus de succès dans l'éducation de ce dernier qu'un professeur d'un esprit supérieur, mais qui aurait un cœur sec et froid.

« Nous sommes intimement persuadés que le succès des institutions que nous avons visitées, et il est incontestable, est dû en grande partie aux qualités personnelles des professeurs. Il règne dans tout leur enseignement une morale si élevée, dans leurs relations avec les élèves une bonté si parfaite, une bienveillance si affectueuse, qu'il est impossible que l'enfant ne s'abandonne pas, avec une confiance sans limites, aux directions du maître, et qu'il n'acquière des mœurs douces et polies, une moralité pure et solide.

DES PROFESSEURS SOURDS-MUETS.

« L'Institution de Pforzheim est la seule qui ait admis un sourd-muet au nombre de ses professeurs; il est chargé de l'enseignement du dessin et des notions les plus élémentaires du cours d'instruction.

« La parole artificielle étant un des premiers fruits qu'on attend de l'éducation des sourds-muets, il semble tout naturel que ceux qui sont privés de l'ouïe n'aient pas obtenu d'accès dans un enseignement qui exige la jouissance de ce sens. Mais la parole artificielle n'est pas le but le plus important de l'éducation des sourds-muets, et ce n'est pas à dessein qu'on ne les appelle pas à concourir à leur tour à l'instruction de leurs semblables.

« D'après les renseignements que nous avons recueillis de la bouche des professeurs, la cause de l'éloignement

« des sourds-muets des fonctions d'instituteur ; c'est que
 « les élèves ne peuvent pas rester assez longtemps dans les
 « institutions pour étendre leurs études au delà des li-
 « mites de l'enseignement élémentaire.

« Pforzheim vient de donner l'exemple aux autres ins-
 « titutions allemandes pour ouvrir aux sourds-muets les
 « plus capables la carrière de l'enseignement, en rappelant
 « dans son sein un ancien élève sorti de son école, et qui
 « poursuit aujourd'hui le cours de ses propres études, tout
 « en secondant le professeur dans l'application de ses
 « leçons. Les instituteurs allemands trouveront d'autant
 « plus d'avantage à s'adjoindre des instituteurs sourds-
 « muets que, ne pouvant de leur propre aveu se passer
 « de la pantomime, et l'employant d'une manière impar-
 « faite, ils profiteront, par cette coopération, des moyens
 « les plus efficaces pour instruire le sourd-muet, et dont
 « ils sont privés par l'absence de cette étude approfondie
 « du langage mimique.

DES PROFESSEURS-DAMES.

« Aucune dame ne remplit les fonctions de professeur
 « dans les institutions de sourds-muets du royaume de
 « Wurtemberg et du grand duché de Bade. Cette circons-
 « tance remarquable tient à deux causes : la première,
 « c'est que les filles, se trouvant réunies aux garçons dans
 « les écoles allemandes, reçoivent l'instruction en com-
 « mun du même professeur que ceux-ci. La seconde cause,
 « qui n'est que la conséquence de la première, c'est que
 « les femmes étant exclues de la carrière de l'enseignement
 « public dans toute l'Allemagne, elles ne se livrent à
 « aucune des études préparatoires, moins encore à celles
 « qui sont nécessaires pour instruire le sourd-muet. Ju-
 « geant de la conséquence comme d'un principe, les

« professeurs d'outre-Rhin vont jusqu'à prétendre que les
« femmes sont peu capables d'enseigner.

« Quoique la réunion des enfants des deux sexes dans
« les écoles primaires en Allemagne soit sans inconvé-
« nients pour la moralité des enfants, elle en a une im-
« mense pour l'éducation de la jeune fille sourde-muette.
« D'une part, se trouvant en présence d'enfants d'un sexe
« différent, elle s'abandonnera beaucoup moins à l'essor
« naturel de ses facultés et de ses impressions; de l'autre,
« recevant constamment d'un instituteur des leçons qui,
« dans l'enseignement du sourd-muet, s'adressent à tout
« ce qu'il y a de plus délicat, de plus intime dans l'âme,
« et qui consistent beaucoup plus dans le développement
« des facultés de l'esprit et des sentiments du cœur que
« dans l'instruction proprement dite, la jeune fille sourde-
« muette conservera naturellement dans ses rapports avec
« le professeur une retenue qui doit nuire inévitablement
« au succès de son éducation. Il y aurait, à notre avis,
« moins d'inconvénients à confier à une institutrice le
« soin d'élever le sourd-muet qu'à un professeur celui
« d'instruire la sourde-muette.

« L'Allemagne a donc une lacune à combler dans son
« système d'éducation pour les enfants sourds-muets.
« Qu'elle ouvre aux femmes la carrière de cet enseigne-
« ment, et elle ne manquera pas d'en trouver d'assez ca-
« pables pour se former aux fonctions d'institutrices, et
« pour remplir dignement la tâche qui leur sera imposée.

DE LA MÉTHODE DITE ALLEMANDE ET DE CELLE DE PARIS.

« Il est vivement à regretter que les fonds du ministère
« du commerce n'aient pas permis à M. le ministre d'al-
« louer la somme nécessaire aux frais d'un voyage dans

« l'Allemagne du Nord; conformément à la demande que
 « le Conseil d'administration de l'Institution de Paris avait
 « adressée au ministère en 1833. Si ce voyage, dont l'uti-
 « lité ne peut être contestée, avait pu s'effectuer, nous pos-
 « séderions aujourd'hui le tableau complet et précis de
 « toutes les institutions de sourds-muets en Allemagne et
 « des méthodes qu'elles emploient. La correspondance
 « établit sans doute des relations précieuses et fructueuses
 « avec ces diverses institutions; mais elle est insuffisante
 « pour faire connaître les méthodes d'enseignement et sur-
 « tout leur mode d'application.

« L'Institution de Paris, tandis qu'elle reçoit chaque
 « jour des professeurs étrangers qui viennent assister aux
 « leçons qui s'y donnent, est la seule de toutes celles qui
 « occupent le premier rang dans l'éducation des sourds-
 « muets, qui n'ait pas fait étudier sur les lieux l'état de l'en-
 « seignement des établissements étrangers. Tous les do-
 « cuments recueillis de cette manière sont dus à la
 « générosité des membres de l'administration, qui ont visité
 « eux-mêmes les écoles étrangères sur lesquelles l'Insti-
 « tution de Paris possède des renseignements précis.

« En résumant ce que nous avons vu et étudié à l'égard
 « des institutions de sourds-muets du royaume de War-
 « temberg et du grand duché de Bade, nous dirions
 « volontiers avec le professeur Kœnig qu'il n'existe pas,
 « en effet, une méthode allemande distincte de la mé-
 « thode française pour instruire les sourds-muets, en ce
 « sens qu'en Allemagne comme en France, et comme
 « partout où l'on s'occupe de cette branche de l'enseigne-
 « ment, la pantomime naturelle, qui s'allie toujours à l'in-
 « tuition, est nécessairement la base fondamentale et uni-
 « verselle sur laquelle repose l'instruction du sourd-muet.
 « Elle joue ici le rôle que la langue maternelle remplit
 « dans l'éducation de celui qui entend et qui parle. L'écri-

« ture, dans les deux cas, n'est que le canevas qui sert à
 « fixer, à contenir les connaissances.

« Il y a unité de vues, en ce sens que, dans toutes les
 « institutions de sourds-muets, on se propose de commu-
 « niquer aux élèves les notions religieuses, morales, in-
 « tellectuelles et d'habitudes sociales, que les enfants doués
 « de l'ouïe acquièrent d'abord par l'usage de la langue ma-
 « ternelle, et qui sont développées et complétées plus tard
 « par l'enseignement régulier des écoles. Mais il y a
 « évidemment diversité de méthodes, en considérant le
 « plan adopté dans chaque institution pour atteindre au
 « but commun.

« La méthode de M. Jäger, qui est plus ou moins sui-
 « vie par tous les établissements que M. de Gérando a
 « visités en Allemagne, forme un ensemble complet, dont
 « chaque partie est en harmonie avec le tout et apporte
 « son concours au système général de l'éducation.

« C'est ainsi que l'enseignement grammatical, comme
 « nous l'avons fait remarquer plus haut, est une occasion
 « pour le professeur de Gmünd d'étendre en même temps
 « le domaine des idées : une règle de grammaire contient
 « toujours, dans son application, quelque connaissance
 « utile. Les notions élémentaires de géographie, d'histoire,
 « de zoologie, de physique, servent à leur tour de déve-
 « loppement à la langue dans son application la plus gé-
 « nérale. Le point le plus remarquable, à notre avis, de
 « la méthode de M. Jäger est celui-ci : les promenades,
 « les heures de récréation, les repas, tout est mis en
 « œuvre pour instruire le sourd-muet, pour rapprocher
 « son enseignement de la méthode naturelle qui est
 « usitée pour l'enfant ordinaire, et pour créer au sourd-
 « muet cette école permanente que le premier ren-
 « contre partout dans les personnes qui l'entourent,
 « et que le second ne trouve nulle part, ne pouvant en-

« tendre les conversations dont il est le témoin tacite.

« L'Institution de Paris est encore privée d'une méthode complète et uniforme, et la cause en est facile à concevoir. Jusqu'en 1831 les professeurs de l'Institution de Paris étaient constamment attachés à la même classe, recevant, au commencement de l'année scolaire, les nouveaux élèves qui devaient suivre le cours des études dont le professeur était spécialement chargé. Il en résultait un manque d'ensemble et de suite dans l'enseignement qui était indépendant des efforts de l'instituteur. Comment pouvait-il se former une méthode complète, lorsque tous les ans il était obligé de parcourir le même cercle d'idées, puisque chaque année il donnait ses leçons à des élèves arrivés au même degré d'avancement ? celui qui, par son séjour prolongé dans l'établissement, était parvenu à diriger successivement les six années du cours d'enseignement, avait chaque année donné ses leçons à des sujets différents, et n'ayant pu conserver les mêmes élèves depuis le début de l'instruction jusqu'à son terme, il lui était difficile de créer cette méthode qui se modifie souvent selon la capacité des élèves, souvent d'individu à individu, et qui doit dérouler la chaîne des idées d'une manière progressive et précise, sans en omettre un seul anneau..

« En Allemagne, la méthode d'enseignement observée dans chaque institution de sourds-muets est prescrite par son directeur, qui, au mérite personnel, joint le double avantage et d'avoir été professeur avant d'être devenu chef d'établissement et de demeurer le premier instituteur de ses élèves. Les professeurs qui le secondent ne servent que de répétiteurs aux leçons qu'il prépare lui-même. Cette organisation a dû nécessairement contribuer beaucoup à établir l'harmonie et la suite dans le mode d'enseignement.

« Grâce à la nouvelle organisation adoptée depuis 1832, l'Institution de Paris possédera bientôt aussi un ensemble méthodique et complet dans l'instruction qu'elle donne aux sourds-muets. Chaque professeur ayant à former désormais l'éducation entière des élèves qui lui sont confiés, se crée le plan de cette éducation, et lorsque le cours en sera terminé, il sera aisé de juger du mérite de l'enseignement par les résultats obtenus. Que chaque professeur fasse connaître alors la méthode que son expérience lui aura tracée : une comparaison franche et impartiale, appuyée sur la pratique, indiquera le mode d'enseignement qui aura le mieux réussi, et l'on pourra composer enfin une méthode uniforme et complète qui recevra une application générale.

DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT EMPLOYÉS EN ALLEMAGNE ET EN FRANCE.

« Les moyens d'enseignement sont essentiellement partie de la méthode. Encore ici nous pourrions dire avec M. Kœnig « qu'il n'existe pas de différence entre les institutions allemandes et celles de France, » puisque, dans ces deux contrées, on emploie pour instruire les sourds-muets l'intuition immédiate, la pantomime, le dessin et l'écriture. Nous ne pouvons considérer la parole artificielle comme moyen d'enseignement direct ; elle n'est à nos yeux qu'un instrument pour reproduire les expressions déjà connues du sourd-muet. Mais les institutions de sourds-muets en France diffèrent de celles d'Allemagne sur la prépondérance qu'elles accordent aux divers moyens d'enseignement énoncés ci-dessus. Les instituteurs allemands assignent le premier rang à la parole et à l'écriture. Deux causes contribuent à cette préférence : la première, c'est que les Allemands, générale-

« ment peu mimés par nature, n'apprécient pas tout le
 « génie du langage mimique ; la seconde, c'est qu'attribuant
 « à la parole une valeur intrinsèque qui doit porter avec
 « elle sa lumière, ils la considèrent comme un moyen
 « direct pour instruire le sourd-muet. Nous avons même
 « entendu avancer par eux que toutes les langues ayant un
 « type commun puisé dans la langue primitive, ce type,
 « transmis aux langues modernes et constamment le même,
 « n'a pas besoin d'autre interprète que la parole primitive
 « elle-même pour pénétrer à l'intelligence du sourd-muet.
 « Mais la preuve la plus authentique que ce type, s'il existe,
 « ne participe pas à une lumière surnaturelle, c'est qu'il
 « est entièrement inconnu du sourd-muet ; c'est qu'aucune
 « parole ne peut être entendue de son intelligence, si elle
 « ne reçoit préalablement un interprète qui agisse plus
 « directement sur son esprit ; et, chose remarquable, c'est
 « que ce préjugé qui exercerait une influence si funeste sur
 « l'éducation du sourd-muet, puisque par lui la langue res-
 « terait une parole morte pour son entendement, ce pré-
 « jugé, dis-je, est détruit par la pratique. Nous avons déjà
 « vu que les professeurs allemands accompagnent leurs pa-
 « roles de gestes correspondants ; les sourds-muets saisissent
 « souvent la valeur des mots à l'aide de cette espèce de pan-
 « tomime que le maître joue presque à son insu, et celui-ci
 « attribue à la toute-puissance de sa parole ce qui n'est que
 « le résultat de sa physionomie et du mouvement de ses
 « bras. L'instituteur allemand est donc de fait beaucoup
 « plus rapproché de nos moyens d'enseignement qu'il ne le
 « soupçonne lui-même.

« Nous ne pouvons assez le répéter : en France les
 « moyens d'enseignement sont les mêmes qu'en Alle-
 « magne ; seulement la prépondérance est accordée à la
 « pantomime et à l'écriture. Qu'il soit bien reconnu que
 « dans l'Institution de Paris on a banni depuis long-

« temps ces signes arbitraires qui représentaient les formes
 « grammaticales et jusqu'aux plus petites particules de la
 « langue. Le langage des signes usité dans notre enseigne-
 « ment est une pantomime perfectionnée, qui, lorsqu'elle
 « ne reproduit pas fidèlement les choses et les idées elles
 « mêmes, s'en rapproche constamment par l'analogie. Pé-
 « nétré de cette vérité : qu'on n'est jamais mieux entendu
 « qu'en parlant la langue dont est revêtue la pensée de
 « celui auquel on s'adresse, le professeur de Paris a cherché
 « à approfondir le langage naturel du sourd-muet ; il a dé-
 « couvert toute la puissance que la pantomime exerce sur
 « le développement de ses facultés ; il s'en est emparé et l'a
 « mise en œuvre. En donnant plus de rectitude et de pré-
 « cision aux expressions naturelles du sourd-muet, il fait
 « pénétrer la lumière dans son intelligence ; en lui appre-
 « nant à rendre ses idées avec justesse, il lui enseigne à
 « penser justement. Appliquant ainsi l'axiome de Boileau
 « dans un sens inverse, on peut dire du sourd-muet :

« Ce qui s'énonce bien il le conçoit aisément,
 « Si les signes pour le dire l'expriment justement.

« Le langage mimique, tel que nous le comprenons, est
 « non-seulement propre à rectifier, à compléter la pensée
 « du sourd-muet, mais il est éminemment utile pour lui
 « faire concevoir les idées nouvelles, puisqu'il représente
 « les choses elles-mêmes et que ses expressions ne sont
 « jamais vides de sens, double avantage qu'il a sur les langues
 « parlées ; et il est à remarquer que, dans aucune des ins-
 « titutions de sourds-muets, le développement intellectuel
 « n'est aussi prompt, aussi étendu que dans celles où la
 « pantomime perfectionnée est la base de l'enseignement.
 « L'écriture est moins un moyen d'enseignement pour les
 « sourds-muets, qu'un moyen de fixer et de conserver des
 « connaissances, et d'entrer dans une communication gé-

« nérale avec les autres hommes. La grammaire n'est que le
 « mécanisme et la concordance des termes de la langue,
 « mais ce mécanisme, il faut l'avouer, est une des grandes
 « difficultés de l'instruction du sourd-muet.

« L'articulation n'est qu'un instrument de communica-
 « tion ne pouvant être employé qu'à l'aide de mots déjà
 « connus, ou dont le sens est défini par d'autres voies. La
 « parole artificielle est indispensable, sans doute, pour
 « rendre complètement le sourd-muet à la société; mais
 « elle est beaucoup moins importante que ne le prétendent
 « ceux qui en font le principal but de l'instruction du
 « sourd-muet; elle complète son éducation, mais elle
 « n'exerce pas sur elle une influence véritable.

DES PROCÉDÉS.

« Les procédés de l'enseignement pratique ont en France
 « une supériorité marquée sur ceux des institutions alle-
 « mandes visitées par M. de Gérando.

« Tandis qu'en Allemagne on a recours à la décompo-
 « sition toute matérielle et souvent barbare du langage
 « écrit pour vaincre les difficultés grammaticales, qu'on
 « arrive lentement et après mille détours à l'idée-mère qui
 « a fait naître la forme grammaticale, en France, on com-
 « mence par présenter cette idée première d'une manière
 « claire et précise, lui appliquant ensuite l'expression
 « grammaticale avec sa forme voulue.

« Pour l'enseignement des choses, le professeur alle-
 « mand fait usage de l'intuition immédiate, et à son dé-
 « faut, de la définition par écrit, qui est lue à haute voix
 « et accompagnée de gestes. Pour les notions intellec-
 « tuelles, morales et religieuses, il se sert de l'intuition
 « lorsqu'elle est possible, des exemples choisis avec soin,
 « des récits écrits, de la lecture à haute voix et des gestes

« correspondant aux paroles. En France, l'intuition immédiate est aussi associée à l'écriture chaque fois que les circonstances le permettent; et, à son défaut, elle est représentée par la pantomime. Le professeur se place dans la situation qu'il veut décrire; il s'environne des accidents qui concourent au développement de sa pensée; il exécute le fait qu'il veut faire connaître; il feint d'éprouver tous les sentiments qu'il veut définir. C'est ainsi qu'entre ses mains l'histoire se déroule comme un drame immense où les élèves sont souvent appelés à jouer un rôle, et, à moins qu'ils ne soient dépourvus d'intelligence, ils saisissent les événements historiques avec un intérêt et une vérité dont est souvent privée la lecture des mêmes faits pour les enfants qui jouissent de l'ouïe et de la parole.

« Résumant en peu de mots le rapprochement de l'enseignement des sourds-muets en Allemagne et en France, on peut dire que la méthode allemande est plus complète, plus logique, et surtout plus uniforme que la nôtre; et que nos procédés sont infiniment supérieurs à ceux des professeurs allemands. Cette infériorité de méthode de l'Institution de Paris a sa première cause dans l'organisation qui avait régi les études jusqu'en 1832; nous pourrions en ajouter une seconde, qui nous paraît avoir sa source dans le caractère national de la France et de l'Allemagne. L'esprit allemand, habitué à la méditation et éminemment philosophique, nous semble beaucoup plus apte à combiner des méthodes qu'à créer des procédés; et l'esprit français, moins contemplatif, plus vif et plus sagace, nous paraît beaucoup plus habile à trouver des procédés pour découvrir les difficultés et les franchir qu'à former des méthodes.

BESOINS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT
DES SOURDS-MUETS.

« L'art d'instruire les sourds-muets de naissance ne laisse plus rien à désirer sous le rapport de sa théorie, qui a été approfondie et assise sur ses véritables bases par l'ouvrage sur l'*Éducation du sourd-muet* de M. de Gérando; ouvrage considéré par tous les pays comme classique, et comme ayant fixé et déterminé les opinions sur la théorie générale de cet enseignement. Mais l'enseignement pratique n'a pas reçu encore une solution aussi complète, ni un guide aussi élevé.

« Il n'existe aucun ouvrage qui fasse connaître la marche logique de l'enseignement de la langue, l'enchaînement des idées telles qu'elles sont développées dans le cours de l'instruction, la progression des connaissances mises à la portée du sourd-muet. Le manuel de M. Bébian ne renferme guère que des procédés isolés, très-ingénieux, très-utiles à étudier; mais il y subsiste des lacunes; beaucoup d'entre eux ne sont plus au niveau de la science, qui a fait des progrès incontestables depuis cette publication, et il y a une absence totale de méthode.

« L'ouvrage de M. Jæger, plus étendu que le manuel de M. Bébian, inférieur à celui-ci pour les procédés, lorsqu'ils diffèrent de ceux du manuel, et bien supérieur dans ses modèles d'exercices, garde aussi le silence sur la méthode générale suivie dans l'Institution de Gmünd.

« Un manuel complet de l'enseignement, tel qu'il se pratique aujourd'hui, est encore à faire, et le plan méthodique et progressif de l'éducation du sourd-muet n'a été traité dans aucun ouvrage jusqu'à ce jour.

« L'enseignement du sourd-muet manque de livres élémentaires sur l'histoire, la géographie et les sciences

« naturelles ; il aurait besoin d'une littérature intermédiaire,
« qui pût servir de transition pour arriver, des leçons de
« grammaire, à la lecture des livres des écoles primaires. Il
« faudrait donc composer :

« 1° Un petit ouvrage de lectures sur les entretiens,
« les situations et les événements les plus habituels de la
« vie commune, en donnant en même temps cette variété
« infinie de locutions familières qui sont souvent les expres-
« sions synonymes de la même idée, et qui sont si utiles à
« faire connaître au sourd-muet. Il serait facile de donner
« un intérêt soutenu à cet ouvrage, qui servirait de première
« lecture, en parcourant les produits de l'industrie humaine,
« les matières qui sont travaillées, le mode de fabrica-
« tion, etc., les travaux des champs; en répandant quelques
« notions de botanique, d'histoire naturelle, de physique,
« de météorologie. Il faudrait employer tantôt la forme du
« dialogue, tantôt les récits; les personnages mis en scène
« fourniraient aussi l'occasion des conversations familières
« dont nous avons parlé plus haut;

« 2° Un traité de géographie à la portée des sourds-
« muets;

« 3° Un abrégé de l'histoire de France;

« 4° Un abrégé de l'Ancien et du Nouveau Testament;

« 5° Un catéchisme;

« 6° Un livre de prières.

« Déjà nous touchons au moment où nous posséderons
« le catéchisme et le livre de prières. M^{lle} Ferment, char-
« gée en 1833 d'instruire les élèves pour la première
« communion, composa ces deux ouvrages; il ne reste
« plus qu'à en obtenir l'impression, et le mérite distingué
« de l'auteur est une garantie certaine de celui de l'œuvre.

« Les quatre autres ouvrages que nous avons indiqués
« existent de fait dans l'Institution de Paris; puisque toutes

« les connaissances qu'ils doivent renfermer ont déjà été
« enseignées et le sont journellement dans les classes ; il
« suffirait donc de recueillir et de coordonner.

« Nous appelons de tous nos vœux le concours général
« des professeurs de toutes les institutions de sourds muets ;
« qu'ils mettent en commun et leurs lumières et leur
« expérience. Chacun s'estimera heureux, nous n'en dou-
« tons pas, de communiquer aux autres ses propres tra-
« vaux , si le succès les a couronnés , ou de rectifier ses
« erreurs, si d'autres ont mieux fait que lui. »

Après avoir ainsi exposé les besoins de l'enseignement
des sourds-muets , M^{lle} Morel termine son rapport en
donnant quelques indications sur les besoins spéciaux de
l'Institution des sourds-muets de Paris, besoins auxquels
il appartient à l'administration de satisfaire et qui sont
étrangers à l'objet de la présente Circulaire.

*Catéchisme à l'usage des Sourds-Muets, par
M^{lle} Ferment, dame-professeur à l'Institution
de Paris.*

L'enseignement religieux, cette partie si importante
de l'éducation des enfants, et surtout des malheureux
sourds-muets, manquait jusqu'ici, dans la langue française,
d'un ouvrage conçu d'après un plan convenable, et écrit
avec assez de simplicité pour être mis entre les mains
des élèves. Les catéchismes ordinaires, présentant les
vérités religieuses sous forme de demandes et de réponses,
ne sauraient convenir aux instituteurs de sourds-muets,
qui ne confient rien à la mémoire de leurs élèves avant de
l'avoir dévoilé à leur intelligence.

C'était donc un important service à rendre à l'art d'ins-
truire les sourds-muets que de composer sur la religion un
traité élémentaire à leur portée, et de faciliter ainsi aux

instituteurs la partie la plus noble , mais aussi la plus difficile de leur mission. Pénétrée de l'importance d'un semblable travail , M^{lle} Ferment s'est mise à l'œuvre pour combler une lacune dont son expérience lui avait fait sentir toute la gravité. Connaissant toutes les difficultés de l'enseignement des sourds-muets , parce qu'elle a eu à les surmonter elle-même , elle a cherché à mettre à la portée des élèves des vérités sublimes , en les présentant dans un ordre qui en facilitât déjà l'intelligence , et en les revêtant d'un style assez simple pour qu'à l'aide de l'instituteur les sourds-muets pussent comprendre les vérités religieuses et les relire ensuite avec fruit sans le secours d'un interprète.

Voici comment, dans un avertissement qui précède son travail, M^{lle} Ferment expose elle-même le plan de son catéchisme.

« Chargée en 1833 des élèves qui devaient faire leur
 « première communion , il me fallut pourvoir aux besoins
 « de l'instruction religieuse. Pénétrée de l'importance de
 « cette instruction, je commençai par rechercher ce qui
 « avait été fait par les personnes qui, précédemment, en
 « avaient été chargées. Je me procurai donc les caté-
 « chismes de MM. Sicard, Salvan et celui de M^{lle} Salmon.
 « Je trouvai dans ces trois ouvrages l'instruction pré-
 « sentée, comme dans la plupart des catéchismes, par
 « demandes et par réponses.

« J'avais toujours pensé que cette manière ne devait
 « pas être la meilleure ; que des questions ne pouvaient
 « être faites que sur un texte précédemment expliqué, sans
 « quoi elles n'étaient plus un exercice de l'intelligence,
 « mais simplement un exercice de la mémoire, et que de
 « plus on se privait ainsi d'un puissant moyen d'épreuve
 « pour juger si l'on avait été compris. Il me parut donc
 « indispensable de formuler toute l'instruction religieuse

« par textes , que je ferais suivre de questions laissées à résoudre par l'élève seul.

« En se reportant au texte , l'élève doit trouver , à chaque des questions qu'il lit à la suite , la réponse qui lui est propre. Cependant , dans la crainte que l'inexpérience de l'enfant ne lui permette pas toujours de formuler cette réponse d'une manière convenable , j'ai cru devoir faire un second travail qui ne doit être que dans les mains du maître.

« A ce sujet , je dois le faire remarquer , on trouvera sans doute que , dans les deux premières parties , les questions s'éloignent quelquefois du sens précis du texte : cela vient de ce que , dans l'explication du texte même , des idées voisines ayant été émises , les questions , épreuves de la leçon tout entière , devaient les reproduire comme celles qui étaient écrites. Je crois donc que ces questions devraient être ici retranchées pour établir une connexion plus précise de l'épreuve au texte : ce serait au maître , en faisant (ce qu'il doit toujours faire) des exercices et des épreuves variées , à aborder , dans des questions incidentes , les idées qui se seraient présentées incidemment pendant son explication.

« Quant à ce travail , je l'ai entrepris en en sentant toute la difficulté. Je devais donner à mes élèves une instruction religieuse complète ; car je savais que cette instruction devait leur servir pour toute la vie , puis- qu'elles seraient , par leur infirmité , privées de celles offertes si souvent par l'église aux autres chrétiens. Je désirais que l'instruction du cœur , si je puis m'exprimer ainsi , fût constamment unie à celle de l'esprit. Je désirais surtout que mes enfants trouvassent dans cet ouvrage tout ce que notre religion leur offre comme appui et comme consolation , afin qu'il pût les aider à traverser cette vie , si peu heureuse pour la plupart d'entre

« elles. A ces différentes conditions, je sentais qu'il fallait
 « joindre une grande simplicité d'expression, et enfin le
 « plus de laconisme possible; et je l'avoue, cette dernière
 « partie de ma tâche fut celle que je trouvai le plus diffi-
 « cile à remplir, si tant est même qu'elle le soit, ayant
 « cru devoir souvent la sacrifier au besoin d'inculquer pro-
 « fondément certaines idées dans la tête et le cœur de mes
 « enfants.

« Pour la distribution des différentes parties de l'ins-
 « truction, j'ai suivi l'ordre de presque tous les catéchis-
 « mes, en la divisant en quatre parties qui se suivent
 « ainsi : 1° la croyance; 2° les devoirs prescrits par les
 « commandements, avec les vertus qui s'y rapportent, et
 « les infractions qui peuvent y être faites par les différents
 « péchés; 3° les secours accordés par les sacrements pour
 « nous aider à la pratique de la loi de Dieu et à la résis-
 « tance au mal; 4° la prière présentée sous le triple point
 « de vue de devoir, de secours et de consolation. »

Avant d'aborder le catéchisme de M^{lle} Ferment, il
 importe de faire remarquer que, dans la pratique, cet
 enseignement dogmatique est précédé de l'histoire sainte
 et de la vie de Jésus-Christ, que l'institutrice considère
 comme sa base indispensable, et où les vérités religieuses
 sont exposées sous le point de vue historique; vérités qui,
 en formant un corps de doctrine, reçoivent ici leur sanc-
 tion dogmatique, et le développement qui convient à leur
 importance, comme article de foi.

La première partie, qui traite de la croyance des chré-
 tiens, est divisée en quinze leçons; elle expose ces vérités
 dans l'ordre suivant : de Dieu, de ses qualités essentielles
 et de ses perfections; de l'homme; du corps; de l'âme et
 de la conscience; des mystères de la Sainte-Trinité, de
 l'incarnation, de la rédemption et des fins de l'homme;
 sort du juste en état de grâce, du juste non purifié, et

du pécheur sans repentir après la mort ; de l'église ; de la rémission des péchés ; de la communion des saints ; des anges et des démons. Cette première partie se termine par le symbole des apôtres , qui offre le résumé de la croyance du chrétien.

L'ordre que M^{lle} Ferment adopte dans l'exposition des différents points de la doctrine du christianisme nous paraît fondé sur de bonnes raisons. Le catéchisme doit en effet commencer par la connaissance de Dieu , de ses attributs , et par celle de la double nature de l'homme. Ces notions sont indépendantes de la religion révélée à la quelle elles servent naturellement d'introduction. La connaissance de l'âme est d'ailleurs nécessaire à l'intelligence des leçons sur les mystères où il est plusieurs fois question de l'âme. De même l'explication du *chrétien* doit précéder les chapitres sur les fins de l'homme et sur l'église ; l'élève a besoin d'attacher une idée exacte au mot chrétien , puisque , dans ces dernières leçons , ce mot se trouve souvent employé. On pourrait peut être objecter à M^{lle} Ferment que l'exposition de quelques vérités dogmatiques suppose la connaissance de certaines notions dont il n'est question que dans la partie des sacrements ; mais ne perdons pas de vue que ces idées ne sont pas étrangères aux élèves , puisqu'elles ont leur fondement dans l'Écriture-Sainte , et qu'elles ne se trouvent reproduites dans le catéchisme que pour , de simples notions de fait , revêtir le caractère d'articles de foi.

Pour donner maintenant une idée de la manière dont M^{lle} Ferment présente l'enseignement religieux , nous allons citer deux leçons d'une nature différente.

DE L'HOMME , DU CORPS , DE L'ÂME ET DE LA CONSCIENCE.

« Dieu nous a donné un corps et une âme.

« Le corps ne pense pas , ne veut pas :

« L'âme pense et veut.

« Dieu a uni l'âme au corps pour l'animer, le diriger.

« L'âme veut, le corps agit. Otez l'âme du corps, les membres n'agissent plus; il n'y a plus ni mouvement ni sensation : le corps est inanimé; il est mort.

« Notre âme pense; elle compare, elle juge, elle est intelligente. L'âme désire, craint; elle aime, elle hait, elle éprouve des sentiments : lorsque nous voyons quelqu'un faire une bonne action, nous l'approuvons; quand nous avons fait une bonne action nous sommes satisfaits. Lorsque nous avons fait une mauvaise action, nous sommes inquiets, mécontents; lorsque nous voyons quelqu'un faire une mauvaise action, nous le blâmons.

« Jugement de notre âme sur le bien et le mal : — La conscience.

« Dieu nous a donné la conscience pour nous servir de guide intérieur.

« L'âme distingue le bien du mal, le juste de l'injuste, le vrai du faux.

« Elle peut choisir le bien, éviter le mal; elle a une volonté libre.

« L'âme étant libre dans ses déterminations, elle est coupable lorsqu'elle choisit le mal.

« Nous voyons et nous touchons notre corps; il est matériel.

« Nous ne pouvons ni voir ni toucher notre âme; elle est immatérielle.

« Nous ne restons pas toujours sur la terre : notre corps meurt; il est réduit en poussière; il est mortel.

« Notre âme ne mourra jamais; elle est immortelle.

DU MYSTÈRE DE LA SAINTE-TRINITÉ.

« Il n'y a qu'un seul Dieu, il ne peut y en avoir plusieurs.

« Il y a trois personnes en Dieu,

SAVOIR :	{ Dieu le Père..... Dieu le Fils..... Dieu le Saint-Esprit..... }	Un seul Dieu, Sainte-Trinité.
----------	---	----------------------------------

« Le Père est puissant, bon, éternel;

« Le Fils est puissant, bon, éternel comme le Père;

« Le Saint-Esprit est puissant, bon, éternel comme le Père
« et le Fils ;

« Aucune de ces trois personnes n'est plus parfaite, plus an-
« cienne que les autres ;

« Ces trois personnes sont égales en toutes choses ;

« Ces trois personnes ne sont pas trois Dieux, ce sont trois
« personnes ne faisant qu'un Dieu ;

« Dieu en trois personnes, — la Sainte-Trinité.

« Nous ne pouvons comprendre cette vérité ; c'est un mystère ;
« Dieu seul comprend les mystères.

« Nous croyons les mystères sans les comprendre, parce que
« c'est Dieu qui nous les a révélés et qui ne peut nous tromper. »

Ces leçons sont écrites avec toute la simplicité désira-
ble ; la distinction du corps et de l'âme, les propriétés de
cette dernière sont exposées avec une précision et une lu-
cidité parfaites. Quant à la seconde citation, elle nous ins-
pire une réflexion générale : c'est qu'il y a une partie de
l'enseignement religieux qu'il est difficile de présenter
sous une forme assez simple pour la mettre à la portée de
l'intelligence du sourd-muet, parce que la difficulté est
inhérente à la nature même des choses : ainsi les dogmes
de notre religion seront toujours aussi incompréhensibles
pour le sourd-muet que pour les enfants ordinaires, puis-
qu'ils sont au-dessus de toute intelligence humaine. La
mission de l'instituteur doit être ici surtout de faire assez
aimer la religion à ses élèves pour qu'ils soient portés à
admettre de confiance des vérités qu'il ne nous est possible
que de leur transmettre et non de leur expliquer.

La seconde partie, qui expose les devoirs du chrétien
dans vingt-trois leçons, présente d'abord les commande-
ments de Dieu et de l'église. Chaque commandement est
suivi d'une instruction qui en fait très-bien connaître l'es-
prit, et où l'institutrice, après avoir détaillé les obligations
qui résultent du commandement, et indiqué les différentes
manières dont nous pouvons y manquer, trace la conduite

à tenir pour être fidèle à nos devoirs de chrétiens. Ces développements où, à côté du précepte, respire une morale douce et attachante, sont bien précieux pour de jeunes élèves, qui n'auraient su, dans un précepte laconique, apprécier toute l'étendue de leurs devoirs, ni surtout trouver elles-mêmes la manière de les accomplir dignement; en venant au secours de leur faible intelligence, on les prémunit contre les hésitations d'une conscience timorée.

Voici comment ces instructions sont conçues :

PREMIER COMMANDEMENT DE DIEU.

« Vous aimerez Dieu de tout votre cœur et vous n'adorerez que lui. »

« Ce commandement nous oblige :

« 1° A croire en un seul Dieu, notre créateur ;

« 2° A l'adorer comme le souverain maître de tout et le nôtre ;
« à lui être soumis ;

« 3° A l'aimer de tout notre cœur et par-dessus tout ;

« 4° A avoir confiance en lui, à espérer de sa bonté les grâces
« nécessaires à notre salut.

« Ceux qui ne pensent point à Dieu ne l'aiment pas, ne le prient pas ; ceux qui préfèrent les richesses, les honneurs, les plaisirs au service de Dieu ; ceux qui ne respectent pas la loi de Dieu, ses ministres, ses temples, pèchent contre ce commandement ; ceux qui ne sont point soumis à la volonté de Dieu ; ceux qui ne croient point à sa justice, qui doutent de sa miséricorde, pèchent aussi contre ce commandement.

« Notre seigneur Jésus-Christ a ajouté à ce commandement d'aimer notre prochain comme nous-mêmes.

« Nous désirons être heureux sur la terre ; nous désirons être heureux après la mort : nous devons désirer pour tous les hommes le même bonheur que nous souhaitons pour nous.

« Nous devons aimer tous les hommes, même nos ennemis. »

Après avoir ainsi donné une instruction sur chacun des dix commandements, M^{lle} Ferment récapitule tous ces

préceptes divins dans une leçon qui offre comme la substance des leçons antérieures, de manière à les graver plus facilement dans le cœur et l'esprit de ses élèves. Nous n'hésiterons pas à mettre cette leçon sous les yeux des instituteurs.

RÉSUMÉ DES DIX COMMANDEMENTS DE DIEU.

- | | |
|--|---|
| « Vous aimerez Dieu | } Vous aimerez Dieu de tout votre cœur. |
| « Vous respecterez son nom | |
| « Vous serez soumis à sa volonté | |
| « Vous aurez confiance en lui | |
| « Vous le prierez | |
| « Vous obéirez à ses commandements | |
| « Vous ne l'offenserez pas | |
| « Vous aimerez, respecterez, soignerez
« votre père et votre mère | } Vous aimerez votre prochain comme vous-mêmes. |
| « Vous serez soumis à vos supérieurs | |
| « Vous ne ferez ni ne désirerez aucun mal
« à votre prochain | |
| « Vous lui désirerez du bien, vous le se-
« courrez | |
| « Vous ne lui prendrez pas son bien | |
| | |
| « Vous serez chastes dans vos actions,
« gestes, pensées | } Vous vous aimerez et respecterez vous-mêmes. |
| « Vous ne mentirez jamais | |
| « Vous ne serez point hypocrites | |
| « Vous ne serez ni orgueilleux, ni colères,
« ni paresseux | |
| « Vous travaillerez sans cesse à vous cor-
« riger de vos défauts, à acquérir l'habi-
« tude de la vertu | |
| | |

Ces récapitulations sont d'une grande utilité pour le succès de l'enseignement ; les vérités, dégagées alors des développements et des explications que leur intelligence complète avait d'abord rendues nécessaires, apparaissent

ainsi dans une intime liaison , et font une profonde impression par leur enchaînement et leur simplicité.

Les commandements de l'église sont aussi accompagnés d'une instruction, puis résumés dans une dernière leçon.

A l'accomplissement de nos devoirs répondent certaines vertus que la religion recommande au chrétien. Celles qui se rapportent à nos devoirs envers Dieu s'appellent vertus théologiques : ce sont la foi, l'espérance et la charité; celles qui se rapportent à nos devoirs envers le prochain et envers nous-mêmes s'appellent vertus morales. Sur chacune de ces vertus, M^{lle} Ferment donne une instruction destinée à faire connaître aux élèves en quoi ces vertus consistent, et à les en pénétrer en leur faisant sentir les heureux fruits qui découlent de leur pratique. Ici encore une citation atteindra mieux le but que nos paroles.

DE LA CHARITÉ ENVERS LE PROCHAIN.

« La charité envers le prochain nous porte à lui souhaiter, à lui procurer tous les biens que nous désirons pour nous-mêmes;

« Elle nous empêche de lui faire ou de lui désirer aucun mal.

« La charité nous fait regarder tous les hommes comme nos frères ;

« Elle nous rend justes, bienveillants et indulgents envers tous.

« La charité nous fait pardonner les injures, rendre le bien pour le mal, l'affection pour la haine.

« La charité s'exerce envers tous les hommes, et de beaucoup de manières différentes :

« Elle s'exerce envers les parents par l'affection, le respect qu'on leur porte, par les soins qu'on leur rend, les secours qu'on leur donne; envers les enfants, on l'exerce en les soignant, les instruisant, les corrigeant de leurs défauts; envers les égaux, en leur donnant de bons conseils, de bons exemples, en les encourageant au bien, les détournant du mal, en leur rendant de bons offices; envers les inférieurs, en les traitant avec justice, indulgence et bonté; envers les pauvres, en les secourant, en faisant l'aumône; envers les malades, en les soignant, les consolant; envers les malheureux, en partageant leurs peines, en cherchant à les adoucir; envers les ignorants, en les instruisant,

« les éclairant; enfin, la charité s'exerce envers tous les hommes,
« en priant Dieu de les bénir tous.

DE LA CHARITÉ ENVERS SOI-MÊME.

« La charité envers nous-mêmes nous porte à nous corriger de
« nos défauts, à acquérir les vertus qui nous rendront heureux
« dans ce monde et dans l'autre. La charité envers nous-mêmes
« nous porte aussi à prendre les soins nécessaires à notre existence et à notre santé.

« La charité est l'amour de Dieu, l'amour du prochain et de
« soi-même en vue de Dieu; c'est la première, la plus excellente
« des vertus et le principe de toutes les autres. »

Après avoir entretenu ses élèves des vertus qui facilitent l'accomplissement de leurs devoirs religieux, M^{lle} Ferment les prémunit contre les vices qui portent à les enfreindre. Elle fait connaître les différentes peines réservées au péché, selon sa gravité; puis, traitant des sept péchés capitaux, elle expose en quoi consiste chaque péché, en fait ressortir les funestes conséquences, dévoile les défauts qui en sont la source, et montrant la vertu opposée à chaque péché, elle aide ses élèves à éviter de commettre ce dernier. Un exemple suffira pour faire apprécier la manière dont l'institutrice présente ces leçons.

DE LA PARESSE.

« La paresse est un dégoût de tout travail, une crainte de toute
« fatigue, et une lâcheté de l'âme qui fait céder à ce dégoût, à
« cette crainte, et négliger ses devoirs plutôt que de se faire
« violence.

« La paresse produit l'oisiveté, l'omission des devoirs religieux
« et de ceux de son état, l'engourdissement de l'âme, qui devient
« insensible aux avertissements de la conscience et ne cherche
« plus à se corriger.

« La nonchalance mène à la paresse.

« L'amour du travail et de ses devoirs, la vigilance, sont les
« vertus opposées à la paresse.

« Pour vaincre la paresse, il faut penser que Dieu a condamné l'homme à travailler pour nourrir son corps, et à résister à ses passions pour perfectionner son âme ; il faut penser qu'il a promis son aide à ceux qui sont courageux et vigilants, mais qu'il rejette les lâches, ceux qui ne font rien et dont la vie est inutile. »

Après avoir exposé à ses élèves la loi de Dieu, M^{lle} Ferment leur fait connaître, dans la troisième partie, les secours que la religion offre au chrétien, à toutes les époques de sa vie, pour rester fidèle à cette loi ou pour rentrer en grâce après l'avoir enfreinte. Ces secours consistent dans les sept sacrements. M^{lle} Ferment fait une instruction sur chacun de ces sacrements ; elle expose à quelle occasion ils ont été institués ; elle fait connaître leurs effets, les dispositions dans lesquelles il faut être en les recevant ; et retraçant les cérémonies qui accompagnent l'administration des sacrements, elle donne l'explication du sens intime caché sous le symbole ; enfin tous les sacrements sont résumés dans une dernière leçon que nous citerons.

RÉSUMÉ DES SACREMENTS.

« Comme nous venons de le voir, toutes les grâces de Dieu nécessaires aux différents besoins de notre âme nous sont com-

« muniées par les sept sacrements institués par Jésus-Christ.

« Le baptême, le premier de tous, nous accorde la grâce de la réconciliation, qui donne droit à toutes les autres.

« En nous adoptant comme ses enfants, Dieu nous promet

« son secours pour toute notre vie, et nous promettons, nous,

« de le servir fidèlement.

« La pénitence est comme un second baptême accordé au re-

« pentir ; mais ce sacrement remettant nos propres péchés, il

« faut que nous méritons ce pardon par notre contrition et

« notre changement de vie.

« L'eucharistie nous donne Jésus-Christ, le maître de toutes

« les grâces.

« Souvent, et pendant toute notre vie, nous avons besoin de

« son secours ; pendant toute notre vie il s'offre à nous pour nous
 « soutenir, nous consoler. Il se donne à notre âme comme une
 « nourriture spirituelle ; mais pour que cette nourriture fortifie,
 « il faut la recevoir avec une foi vive, une véritable charité.

« La confirmation nous donne le Saint-Esprit, qui affermit en
 « nous les grâces déjà reçues, éclaire notre esprit, fortifie notre
 « âme et nous donne les grâces nécessaires pour remplir parfait-
 « tement tous les devoirs du chrétien.

« Ce sacrement est comme le complément du baptême, et,
 « comme lui, il ne se reçoit qu'une fois : il est donc essentiel de
 « le bien recevoir, puisque ses grâces ne se renouvellent pas.

« Le mariage donne à ceux qui le reçoivent la grâce de bien
 « remplir les devoirs d'époux et d'épouse, de père et de mère de
 « famille ; il sanctifie l'union de l'homme et de la femme ; il ap-
 « pelle la bénédiction de Dieu sur les parents et les enfants.

« L'ordre donne à l'église des pasteurs, qui sont les évêques, et
 « des ministres, qui sont les prêtres ; il donne aux prêtres le pou-
 « voir de remplir les fonctions ecclésiastiques, et la charité et la
 « sagesse nécessaires pour les exercer saintement.

« Enfin, l'extrême-onction vient, à nos derniers moments, nous
 « aider à bien mourir comme les autres sacrements nous ont
 « aidés à bien vivre. Dans ce sacrement, Jésus-Christ, infiniment
 « miséricordieux, offre au juste une dernière consolation, au
 « pécheur un dernier moyen de réconciliation et de salut. »

La quatrième partie, comme nous l'avons déjà dit, est
 consacrée à la prière. L'institutrice démontre combien
 nous avons besoin de prier, combien cette élévation de
 notre âme vers Dieu nous est favorable ; et elle fait con-
 naître dans quelles dispositions nous devons prier. Après
 avoir expliqué le sens attaché au signe de la croix, elle
 présente les différentes prières, qui sont l'Oraison-Domi-
 nicale, la Salutation-Angélique, le *Credo* et le *Confiteor*,
 et les accompagne chacune d'une instruction où elle com-
 mence les paragraphes l'un après l'autre, pour en faire bien
 saisir l'intention. Nous citerons la leçon sur l'Oraison-Do-
 minicale.

DE L'ORAISON DOMINICALE.

« La plus excellente de toutes les prières est la prière :

« Notre père qui êtes aux cieux , etc. »

« appelée l'oraison dominicale, parce qu'elle a été composée
« par Notre-Seigneur, et enseignée et prescrite par lui à ses
« apôtres.

« C'est ainsi que vous prierez, leur dit-il :

- « 1^o Notre père qui êtes aux cieux ,
- « 2^o Que votre nom soit sanctifié ,
- « 3^o Que votre règne arrive ,
- « 4^o Que votre volonté soit faite sur la terre comme au ciel ,
- « 5^o Donnez-nous aujourd'hui notre pain quotidien ,
- « 6^o Pardonnez-nous nos offenses comme nous les pardonnons
« à ceux qui nous ont offensés ,
- « 7^o Ne nous laissez pas succomber à la tentation ,
- « 8^o Mais délivrez-nous du mal. »

« Cette prière renferme en peu de mots tout ce que nous de-
« vons désirer et demander à Dieu pour les besoins de l'âme et
« du corps. Aussi devons-nous la faire chaque jour , à notre
« prière du matin et du soir.

« Dans cette prière, Jésus-Christ ne nous a pas appris à dire :
« *Mon Père, donnez-moi mon pain, pardonnez-moi mes fautes,*
« *mais notre père, donnez-nous notre pain, pardonnez-nous nos*
« *fautes, pour nous rappeler que ce n'est pas pour nous seuls*
« *que nous devons prier, mais aussi pour tous les autres hommes,*
« *qui sont nos frères.*

« Notre Père qui êtes aux cieux. »

« Jésus-Christ a commencé cette prière en nous faisant don-
« ner à Dieu le nom de Père pour nous rappeler que, créés et
« adoptés par lui, nous sommes vraiment ses enfants, et pour
« nous exciter à le prier avec une confiance toute filiale :

« Qui êtes aux cieux..... »

« Dieu est partout, mais c'est seulement dans le ciel

« qu'il se montre aux saints, ces paroles doivent donc élever nos
« désirs vers le ciel avec espérance d'y voir Dieu un jour.

« Que votre nom soit sanctifié. »

« Nous demandons que Dieu soit connu, aimé et adoré de
« tous les hommes.

« Que votre règne arrive. »

« Nous demandons à Dieu que tous les hommes reconnaissent
« sa loi et lui obéissent; nous lui demandons qu'il règne à présent
« dans nos âmes par sa grâce, et qu'il nous fasse un jour jouir de
« sa gloire dans le ciel.

« Que votre volonté soit faite sur la terre comme au ciel.

« Nous demandons à Dieu de nous faire préférer toujours sa
« volonté à la nôtre, de nous y soumettre avec un entier aban-
« don, sans murmurer quand il nous afflige, sans nous enor-
« gueillir quand il nous rend heureux.

« Nous lui demandons que tous les hommes accomplissent sa
« volonté sur la terre avec autant de fidélité et d'amour que les
« anges l'accomplissent dans le ciel.

« Donnez-nous aujourd'hui notre pain quotidien. »

« Nous demandons pour nous et pour les autres la nourriture
« et toutes les choses nécessaires à la vie de notre corps.

« Nous demandons pour nos âmes l'instruction qui les éclaire,
« la grâce qui les soutient, et le corps de Jésus-Christ, qui est
« notre nourriture spirituelle.

« Pardonnez-nous nos offenses comme nous les pardonnons
« à ceux qui nous ont offensés. »

« Nous demandons à Dieu le pardon de nos péchés, en pro-
« mettant, suivant la loi de Jésus-Christ, de pardonner à ceux
« qui nous ont fait tort ou qui nous ont offensés.

« Jésus-Christ a voulu nous rappeler par cette demande que
« celui qui ne pardonne pas n'est pas pardonné, et nous rendre

« par la miséricordieux envers nos frères, par la pensée de la
 « miséricorde dont nous avons besoin pour nous-mêmes.

« Ne nous laissez pas succomber à la tentation. »

« Nous demandons à Dieu de nous rendre forts contre nos
 « passions, contre les mauvais exemples, les mauvais conseils;
 « nous lui demandons d'éloigner de nous les tentations, et de
 « nous donner la force de leur résister et de les surmonter.

« Mais délivrez-nous du mal. »

« Nous demandons à Dieu de nous délivrer du péché, qui est
 « le mal de l'âme; nous lui demandons aussi d'éloigner de nous
 « les maladies, les guerres, la famine, toutes les calamités gé-
 « nérales, et les afflictions et les adversités particulières. »

Enfin, l'institutrice entretient ses élèves du Saint-Sa-
 crifice de la messe, leur en fait connaître les différentes
 parties, et leur explique le but de toutes les cérémonies
 que fait le prêtre.

Tel est le catéchisme de M^{lle} Ferment : il est ré-
 digé avec une grande pureté de style, et il contient
 l'exposition de toutes les vérités religieuses qu'un chrétien
 a besoin de connaître. Peut-être même serait-il possible,
 sans nuire à l'efficacité de l'enseignement, de rendre le
 catéchisme moins volumineux, en abrégant quelques dé-
 veloppements, en supprimant quelques détails, comme,
 par exemple, l'explication de toutes les cérémonies du
 baptême et de la confirmation, nécessaires pour celui qui
 est appelé à administrer les sacrements, mais dont la con-
 naissance n'est pas indispensable au commun des fidèles.
 Nous n'ignorons pas que si M^{lle} Ferment donne, sous
 bien des rapports, une instruction religieuse plus éten-
 due aux enfants sourds-muets qu'on n'a coutume de le
 faire pour les enfants ordinaires, c'est qu'elle a été déter-

minée par cette considération très-juste que, chez les enfants doués de l'ouïe, cette instruction religieuse est continuée et complétée plus tard ; tandis que le sourd-muet, après son départ de l'institution, n'aura d'autre guide dans le monde que le souvenir des leçons de son instituteur. Il importe donc de lui donner une instruction assez solide pour qu'elle puisse lui suffire pendant tout le cours de la vie, et qu'elle lui laisse une impression durable. Mais, d'un autre côté, il ne faut pas perdre de vue qu'une instruction a besoin d'être courte pour se graver dans la mémoire ; il ne faut pas entourer les points capitaux de détails trop minutieux, de crainte que les vérités accessoires ne fassent oublier les vérités principales.

La forme était la partie la plus difficile du travail de M^{lle} Ferment. La manière dont l'institutrice s'en est acquittée dénote une connaissance approfondie de la tournure d'esprit des sourds-muets, et une expérience consommée dans l'art de les instruire. L'exposition des vérités religieuses est, en général, présentée dans un style simple et à la portée des sourds-muets. Quelquefois cependant on regrette de voir employée la forme abstraite pour l'expression de certaines idées qui pourraient être rendues par la forme concrète, surtout en substituant, dans mainte circonstance, le verbe au substantif abstrait. Souvent aussi le catéchisme présente, sous forme de tableaux, des définitions qui seraient plus convenablement exprimées dans des phrases.

Tel qu'il est, le catéchisme de M^{lle} Ferment est supérieur aux ouvrages du même genre, et par l'ordre dans lequel les idées sont exposées, et par la forme dont elles sont revêtues. Mais, nous n'en doutons pas, et nous avons pour garantie de notre conviction l'intérêt éclairé qu'elle porte aux sourds-muets, M^{lle} Ferment reverra son travail pour le simplifier encore, et, après quelques modifications

et quelques suppressions, son catéchisme, livré à l'impression, comblera une lacune qu'elle était digne de remplir, et sera reçu comme un bienfait par tous les instituteurs.

Leçons de M^{lle} Pothier, institutrice à Langres.

Dans la troisième Circulaire, nous invitons M^{lle} Pothier à exécuter elle-même les exercices de lectures graduées dont elle développait le plan avec tant de sagacité. L'institutrice de Langres, cédant à notre appel, a mis la main à l'œuvre, et elle nous communique le fruit de son travail. Les exercices dont M^{lle} Pothier nous a envoyé quelques modèles comprennent trois séries : l'histoire naturelle, les arts et métiers, la géographie ; ils ne forment que l'esquisse d'un travail plus considérable, que l'institutrice se propose de faire paraître, lorsque sa position lui permettra de se livrer avec plus de suite à une composition soignée.

La première série de lectures roulant sur l'histoire naturelle a pour sujets : *le lys, la rose, le pissenlit, la violette, le blé, l'orge, le seigle, les racines mangeables, la pomme, la poire, la vigne, le fraisier*. Chaque lecture est divisée en un certain nombre de sections répondant aux divers degrés de connaissance que les élèves ont atteints dans l'étude de la langue. Quand il s'agit de vues théoriques, on peut les résumer ; mais comment analyser des exercices de lectures ? Pour en donner une idée exacte et faire ressortir l'esprit qui a dirigé l'auteur dans la composition de ces lectures ; le meilleur moyen est de citer quelques exemples.

LA ROSE.

« *Section 1^{re}.* — Cette fleur est charmante.

« Elle a une douce odeur.

« Comment appelle-t-on cette fleur ?

« On la nomme rose.

«Section 2^e. — Voyez celle-ci, elle est blanche.

«Celle autre est d'un rouge éblouissant.

«En voici une couleur de feu.

«Toutes ces roses sont sur des tiges garnies d'épines.

«Section 3^e. — A quoi comparez-vous la rose?

«Je la compare à la vertu. La vertu est entourée de peines

«comme la rose est entourée d'épines : on obtient la rose

«en bravant les épines ; on jouit de la vertu en méprisant

«les peines qui l'environnent.

LA VIOLETTE.

«Section 1^{re}. — Quelle est cette fleur?

«C'est une violette.

«Cette petite fleur est très-agréable.

«Elle a une belle couleur.

«Elle a une odeur fort douce.

«Section 2^e. — Où la violette croît-elle?

«Elle croît sans culture près des bois et parmi les buissons

«des champs.

«Section 3^e. — Cette fleur aime être à l'abri du soleil ; il faut

«la chercher pour la voir : elle se tient cachée comme une

«personne modeste ; elle est l'ornement du printemps comme

«la modestie est l'ornement de la jeunesse, qui est le prin-

«temps de la vie.

LA POMME, LA POIRE.

«Section 1^{re}. — Ce fruit est une pomme.

«Ce fruit est une poire.

«Cette pomme est ronde, rouge ou verte, etc.

«Cette poire est ovale, jaunissante, etc.

«Section 2^e. — Cette pomme est en même temps acide et

«sucrée.

«Goûtez cette poire ; elle est douce et sucrée ; elle fond dans

«la bouche ; c'est une poire fondante.

«Section 3^e. — Cette pomme est trop mûre ; elle est gâtée, elle

«est pourrie : ne la mettez pas avec les autres ; car elle les

«gâterait toutes : c'est ainsi qu'un méchant enfant doit être
«séparé de ses camarades pour qu'il ne les rende pas mé-
«chants comme lui.»

La seconde série de lectures se rapportant aux arts et métiers relatifs à la nourriture de l'homme, comprend *le laboureur, le meunier, le boulanger, le pâtissier, la laitière, le vigneron.*

Chaque exercice donne des détails sur les travaux de ces états. Citons encore quelques modèles d'exercices.

LE LABOUREUR.

«Section 1^{re}. — Cette chose est une charrue. Elle a des roues.
«Elle a une pièce de fer très-grosse; cette pièce de fer est le
«soc de la charrue.

«Section 2^e. — La charrue est tirée par deux bœufs, par des
«chevaux; un homme les conduit; un autre homme marche
«derrière la charrue et appuie fortement sur deux grands bras
«de bois attachés à la charrue.

«Le soc entre dans la terre, la fend, la sépare et la re-
«tourne;

«L'action de fendre ainsi la terre s'appelle *labourer*, et le
«maître de la charrue s'appelle *laboureur* ou *cultivateur*.

«Section 3^e. — Pourquoi laboure-t-on la terre? On laboure
«la terre pour faire croître le blé, l'orge, le seigle, l'avoine,
«la navette, le chanvre, etc.

«Dites-moi tout ce que fait le laboureur? Il met du fumier
«sur la terre dès le commencement de l'automne; ensuite il
«laboure, il sème, c'est-à-dire il jette les semences sur la
«terre, puis il recouvre de terre les semences par le moyen
«d'un instrument garni de dents de bois et de fascines, que
«tirent des chevaux, et que l'on nomme herse; enfin quand la
«graine a grandi, quand elle est bien mûre, il la coupe, où il
«la fait couper par des gens appelés *moissonneurs*; il la met
«dans sa grange, il la bat avec un instrument appelé *fléau*,
«et il sépare la semence d'avec la paille.

«Cesont donc les hommes qui font le blé, l'orge, le seigle, etc.?

« Non. Dieu a créé toutes ces plantes; mais il a dit aux hommes :
 « C'est à moi seul de créer; c'est à vous de conserver en bon
 « état tout ce que j'ai créé. Si vous ne travaillez pas à la terre,
 « elle se durcira et ne pourra plus boire les pluies que je lui en-
 « voie, les plantes dégèneront et ne vous donneront plus de
 « nourriture; mais plus vous les soignerez, plus elles devien-
 « dront belles et bonnes : travaillez avec courage, et je bénirai
 « votre travail. »

LE VIGNERON.

« 1^{re} Section. Cet homme porte un panier plein de raisins; il
 « a cueilli les raisins dans sa vigne.

lieu planté de vignes.

« Il a planté la vigne; il l'a cultivée; il fait beaucoup de vin avec
 « les raisins qu'elle produit.

« On appelle *vignerons* les gens qui cultivent les vignes.

« 2^e Section. Comment cultive-t-on les vignes? La vigne
 « étant plantée, on bêche la terre d'abord au mois de mars, puis
 « quand la fleur va paraître, enfin quand les grains du raisin
 « sont formés : on a soin de couper beaucoup de branches de la
 « vigne, afin que le raisin devienne beau et mûrisse promptement.

« 3^e Section. Comment fait-on le vin?

« On cueille proprement les raisins, on les entasse dans un
 « très-grand vase fait avec des planches réunies par des cercles :
 « ce vase s'appelle *cuve*.

« Les raisins, ainsi mis dans la cuve, fermentent comme la
 « pâte du pain, s'échauffent et donnent un jus qui bouillonne.
 « On met dans des tonneaux ce jus, qui est un très-bon vin.

« On retire de la cuve les grappes, les pepins et les peaux de
 « raisin avec les grains qui ne sont pas crevés, et on jette toutes
 « ces choses dans un *pressoir* pour les presser, les écraser et en
 « faire sortir tout le jus qui y est encore contenu : le vin pres-
 « suré, est moins bon que celui qui a été tiré de la cuve.

« On donne le nom de *marc* à la masse de grappes, de pepins,
 « de peaux de raisins qu'on retire du pressoir, et qui est toute
 « desséchée. Avec ce *marc* on fait l'*eau-de-vie* commune : la
 « bonne eau-de-vie se fait avec du vin.

« Le vin gâté et la lie de vin servent à faire du vinaigre.

« 4^e Section. Quel usage doit-on faire du vin?

« On doit en boire avec modération et seulement pour réparer

« les forces que l'on perd en travaillant. N'imitons pas ceux qui
« en boivent jusqu'à perdre leur raison et leur santé : ces mal-
« heureux ivrognes offensent Dieu, en abusant ainsi de ses dons. »

Enfin la troisième série, relative à la géographie, ne présente qu'un exercice de lecture, où l'auteur donne quelques notions sur Langres et les villages environnants.

Au sein des Institutions, les sourds-muets sont rarement en rapport avec les scènes du monde. Pour suppléer à ce puissant moyen d'instruction, M^{lle} Pothier a une collection de gravures qui lui fournissent l'occasion de composer des dialogues, des lettres; elle a envoyé à l'Institution de Paris trois des dialogues qu'elle a conservés. Le premier a lieu sur une gravure représentant un enfant au berceau et une femme affligée; le voici :

FANCHETTE.

« Comment se porte votre petit enfant aujourd'hui ?

LOUISE.

« Il est très-malade; il ne dort plus, il n'a qu'un cri depuis
« hier au soir; il ne veut plus teter; il a des convulsions très-
« fortes; il a un bras et une jambe paralysés, et un côté qui est
« déjà tout noir.

FANCHETTE.

« Comment le médecin nomme-t-il sa maladie ?

LOUISE.

« Il la nomme catarrhe.

FANCHETTE.

« Oh ! ma pauvre femme, votre petit enfant n'a plus que quel-
« ques heures à vivre ! il faut vous armer de courage pour sup-
« porter un aussi gros coup. Dieu est très-bon ; il vous retire
« votre enfant pour le mettre dans la société de ses anges : votre
« petit priera pour vous dans le ciel ; et si vous servez bien Dieu
« pendant votre vie, vous irez après votre mort auprès de lui.

LOUISE.

« Oh ! quelle douleur ! que je suis malheureuse ! Son père ne

« pourra pas supporter ce malheur ! (En regardant son enfant.) Oh ! mon pauvre petit, dans quelques heures je ne te verrai plus ! il faudra te quitter ; on te conduira au cimetière, on te mettra dans la terre ; ton corps se pourrira et sera mangé par les vers ; mais ton âme, mon bien-aimé, vivra toujours ; elle est semblable à celle des anges, elle sera heureuse puisqu'elle est innocente. Je vais faire tous mes efforts pour bien aimer mon Dieu, qui m'a créée, qui m'a souvent pardonné, qui m'a souvent comblée de bienfaits ; je me résignerai à toutes ses volontés.

FANCHETTE.

« Oh ! que je suis contente de voir que vous supporterez votre malheur !

LOUISE, en regardant son enfant.

« Fanchette ! Fanchette ! Regardez mon petit Jules ; il n'a plus qu'un souffle ! ses yeux et sa bouche se tournent ! Oh ! mon Dieu, il est à vous ! il n'est plus à moi ! Il ne respire plus ; le voilà mort !

« (Fanchette ayant promptement apporté du vinaigre à Louise, qui est en faiblesse, lui en frotte les tempes ; elle lui en fait respirer. Louise revient après un quart d'heure de faiblesse ; elle regarde autour d'elle avec des yeux égarés ; elle ne voit plus son enfant : elle le demande ; on l'a retiré ! elle se lève, et elle fuit dans le plus grand désespoir ; elle va dans les rues comme une folle ; elle aperçoit une église ; elle y entre ; elle se jette au pied de l'autel : elle prie Dieu de la secourir ; elle éprouve de la consolation, le calme renaît dans son âme en pensant qu'elle reverra son enfant dans le ciel.) »

Ce genre d'exercices est très-heureux ; il met en jeu l'imagination des élèves, parce que chaque situation a besoin d'être amenée, expliquée et conduite à sa fin.

Une des grandes difficultés qui éloignent le sourd-muet de la lecture des livres qui n'ont pas été rédigés spécialement pour lui, c'est l'intelligence des expressions figurées ou seulement éloignées de leur sens primitif. Voici le moyen que M^{lle} Pothier emploie pour les ouvrages qui

doivent être lus souvent, tels que les livres de prières : elle met un livre entre les mains de l'élève, en lui recommandant de noter sur les marges d'un cahier toutes les tournures qu'elle ne comprend pas. Ce travail fait, l'institutrice y ajoute les interprétations, les développements nécessaires, en insistant sur le sens qui se rattache particulièrement au passage étudié par l'élève. De la sorte, il se forme des dictionnaires auxquels on peut recourir facilement, à l'aide de chiffres qui correspondent aux pages du livre expliqué. M^{lle} Pothier a envoyé, comme exemple de ce genre de travail, un spécimen que nous offrons aux instituteurs.

Texte.	Difficultés signalées par l'élève, et solutions.	Développements.
Ce qu'on donne aux grands est presque toujours perdu; ce qu'on donne à Dieu ne l'est jamais: il rend tout avec usure; il paye tout libéralement, jusqu'à un verre d'eau.	Grands (riches, puissants).	Goliath était <i>grand</i> par sa taille.
Le jeu, le luxe, la débauche ont ruiné mille maisons : l'aumône n'en a jamais appauvri une. C'est un grand art, pour amasser du bien, que d'en faire aux autres.	Avec usure (avec excès).	David fut <i>grand</i> par son courage, par ses talents et par sa piété.
	Libéralement (avec générosité, avec profusion, etc.)	Salomon fut <i>grand</i> par ses richesses et encore plus grand par sa sagesse. . . .
	Maisons (familles).	Le riche qui exige avec usure l'argent du pauvre est très-coupable; l'homme qui paye avec usure les bienfaits est admirable....
	Art (moyen, expédient).	Les bonnes <i>maisons</i> doivent leur prospérité à la sagesse et à l'économie.
		La <i>maison</i> d'Orléans règne sur la France.
		L' <i>art</i> du coutelier consiste à bien faire les couteaux; celui du médecin à guérir les maladies; celui du confesseur à inspirer la haine du vice, et l'amour de Dieu et de la vertu; celui du chrétien à gagner le bonheur éternel.

M^{lle} Pothier a aussi composé pour ses élèves un abrégé d'Histoire-Sainte et de catéchisme ; il a été rédigé pour une élève qui n'avait pas encore deux ans d'étude. Le plan, les faits, les préceptes doivent donc se ressentir, comme l'institutrice le déclare elle-même, de la gêne continuelle à laquelle elle s'est condamnée pour mettre de grandes vérités à la portée d'une intelligence encore très-étroite. Cet abrégé présente les faits les plus saillants de l'Ancien Testament et de la vie de Jésus-Christ. Le catéchisme effleure à peine les dogmes, les vertus théologiques et les sacrements. Cet ouvrage a du reste, comme tous les ouvrages sous forme interrogative, le grave défaut de demander à l'élève l'exposition de vérités qu'il ne peut pas connaître d'avance, et qui par conséquent devraient d'abord lui être communiquées dans un texte expositif.

Enfin M^{lle} Pothier a tracé une *règle de vie* , qu'elle remet à ses élèves à leur sortie de l'Institution. Cette règle de vie contient l'exposé de leurs devoirs envers Dieu, envers la société, envers elles-mêmes. Les conseils que donne l'institutrice de Langres sont dignes de devenir le guide des sourdes-muéttes, lorsqu'elles entrent dans le monde ; il n'y a qu'un seul paragraphe que nous ne saurions approuver : c'est celui où M^{lle} Pothier conseille à son élève « de ne pas même entretenir dans son cœur le désir « du mariage, attendu que le mariage est le plus grand « malheur qui puisse lui arriver sur la terre. » Elle prétend que les enfants reçoivent avec la vie les infirmités de leurs parents, et que par conséquent son élève donnerait le jour à des enfants sourds-muets comme elle.

Le conseil que donne ici M^{lle} Pothier repose sur une erreur de fait : la surdité n'est pas héréditaire ; car nous connaissons plusieurs sourds-muets et sourdes-muéttes qui se sont mariés et dont tous les enfants jouissent du sens

de l'ouïe. Pourquoi inspirer à de malheureuses créatures de l'aversion pour une union qui peut adoucir leur sort, en la leur présentant comme une sorte de malédiction ? Sans doute, l'infirmité qui afflige une sourde-muette rendra bien rares pour elle les chances du mariage ; mais lorsque le cas se présente, pourquoi la faire reculer par un faux scrupule de conscience ? Une sourde-muette, mère de famille, est certainement moins à plaindre qu'une sourde-muette abandonnée dans la société et sans liens de famille. Nous pourrions en citer des exemples.

Réflexions sur le rapport de M. Valade-Gabel, relativement à une nomenclature générale, et sur divers objets de l'enseignement; par M. F. Gard, professeur sourd-muet à l'Institution royale des Sourds-Muets de Bordeaux.

Jusqu'ici aucun sourd-muet n'était entré en relation avec l'école de Paris, pour coopérer à la régénération de ses frères d'infirmité. Nous félicitons M. Gard d'avoir pris une honorable initiative : son travail nous a paru fort remarquable, et par la correction du style et par la rectitude et l'élévation des idées. Les instituteurs liront avec intérêt les opinions d'un sourd-muet sur l'art qui l'a formé. La manière dont il expose ses vues est en même temps un témoignage de la bonté de la méthode à laquelle il doit son instruction. Nous n'avons pas encore vu de travail, sorti de la plume d'un sourd-muet, qui pût être comparé au mémoire que nous avons sous les yeux ; nous lui donnerons une attention toute spéciale, et à cause de l'importance du sujet, et à cause de la main qui l'a rédigé. Nos lecteurs pourront par là juger des résultats auxquels peut arriver une bonne méthode.

M. Gard commence son mémoire par quelques réflexions sur la formation d'une nomenclature générale appropriée aux besoins de l'enseignement des sourds-muets, réflexions qui lui ont été suggérées par la lecture du rapport de M. Valade.

« Sans vouloir entrer, dit-il, dans une longue discussion qui dépasserait mes moyens, et mettant de côté les arguments, soit logiques, soit polémiques, que le sujet pourrait me fournir, je ne m'appuierai que sur des faits positifs; j'appellerai à mon secours mes souvenirs d'enfance, et si on me le permet, j'apporterai quelques observations puisées dans la double expérience que j'ai été à même de faire, et comme élève et comme professeur. »

Abordant ensuite les points sur lesquels il croit différer d'opinion avec M. Valade, il s'exprime ainsi :

« Et d'abord il m'a paru que vous considérez la nomenclature comme la base de l'instruction. Je ne suis nullement de cet avis; et la preuve, c'est que tous les sourds-muets ont appris un grand nombre de mots, et néanmoins ne peuvent la plupart du temps improviser une seule phrase: cette préoccupation vous a empêché aussi de prendre en considération la part de nos élèves dans les avantages ou les inconvénients des divers modes d'exécution dont vous proposez le rejet ou l'adoption. »

« Enfin, il ne s'agit de rien moins que d'une nomenclature générale de tous les mots de la langue, et de l'adopter comme une échelle qui servirait à monter d'une classe à l'autre, et de ligne de séparation entre les diverses classes, si le système de transmission venait à être admis dans l'Institution de Paris comme il l'est dans celle de Bordeaux. Je pense que la même préoccupation vous a empêché de réfléchir aux effets désas-

« treux de ce plan : vous condamneriez nos pauvres enfants
 « à étudier invariablement la nomenclature, depuis la
 « première classe jusqu'à la dernière. Savez-vous que c'est
 « une étude aride et ennuyeuse, qui les dégoûte du travail
 « des classes ? Je n'ai jamais oublié la peine que j'ai éprou-
 « vée à étudier des listes de mots que j'oubliais bientôt, à
 « mesure qu'on m'en donnait d'autres : les mots que je
 « retenais étaient précisément ceux qui entraient dans la
 « construction des phrases qu'on me faisait faire et dont je
 « comprenais le sens ; c'était une jouissance pour moi
 « de les retenir, mais avec toute la phrase dont je me
 « promettais intérieurement de faire usage à la première
 « occasion. Je remarque la même disposition chez tous
 « les élèves, à quelques exceptions près. Les vôtres ne
 « vous demandent-ils donc jamais de formules de phrases ?
 « Ne les étudient-ils pas, ne les copient-ils pas avec plus
 « de plaisir que des mots isolés ? Cette observation nous
 « indique suffisamment la marche que nous devons suivre ;
 « c'est la nature prise sur le fait ; et c'est ce qui m'a donné
 « l'idée d'introduire dans ma classe l'usage des thèmes ;
 « dont je vous parlerai bientôt.

« Il y a un autre inconvénient qu'il est bon de vous
 « signaler, c'est qu'en adoptant la nomenclature comme
 « ligne de séparation, vous vous trouvez obligé de fixer
 « l'époque et la classe où tels et tels autres mots seront
 « expliqués, et par là même vous ôtez à notre art un bien
 « puissant levier : l'à-propos et l'opportunité, que l'occa-
 « sion et les circonstances peuvent amener en tout temps
 « et dans toutes les classes. Vous savez cependant que c'est
 « un de nos plus grands moyens, et j'ajouterai, le plus sûr,
 « pour éclairer le jugement de nos élèves et leur faciliter
 « l'intelligence des mots comme des phrases. D'un autre
 « côté, la faiblesse des élèves force le maître à s'enfermer
 « dans un cadre bien étroit : quelle nécessité y a-t-il de

« le restreindre encore et de lui interdire d'en sortir, s'il
 « en trouve l'heureuse possibilité? Pourquoi l'exposer sans
 « cesse à empiéter sur les attributions de ses collègues?

« Si vous voulez faire entrer tous les mots de la langue
 « dans la nomenclature dont vous vous occupez, l'entre-
 « prise devient plus difficile, pour ne pas dire impossible.
 « Et vous ne tarderez pas à en sentir l'inutilité; car enfin
 « à quoi servirait-elle? Ce sera, dites-vous, un arsenal
 « pour l'instituteur : soit; mais pour l'élève, que sera-t-elle
 « donc? Un vrai fonds de non valeurs qui l'embarrasserait
 « ainsi que son instituteur; et vous voilà précisément dans
 « le même cas que l'aveugle et les couleurs, que vous vou-
 « lez éviter. »

Nous avons cité ce passage tout entier, parce que les réflexions de M. Gard, considérées en elles-mêmes, nous paraissent très-justes; mais si on les applique au rapport de M. Valade, elles portent à faux. M. Gard s'est mépris sur l'opinion de M. Valade; celui-ci est loin de vouloir que les sourds-muets apprennent la nomenclature isolée; il est tout à fait d'accord avec l'instituteur de Bordeaux sur les fâcheux effets qui résulteraient d'une étude aussi aride et aussi ennuyeuse : il ne considérât, dans son rapport, la nomenclature que comme une sorte de statistique qui guiderait l'instituteur dans l'exposition des faits qui entrent dans l'étude de la langue; et il se garderait bien de laisser échapper les circonstances qui rendraient plus facile l'interprétation d'une nouvelle forme de la langue. Ainsi, sous ce rapport, il y a parfaite conformité de vues entre MM. Gard et Valade.

M. Gard s'était aussi occupé de la formation d'une nomenclature générale, en classant tous les mots en trois grandes divisions : les substantifs, les adjectifs et les verbes. Pour chacune de ces divisions, il avait cherché à classer les mots d'après l'analogie des idées qu'ils ex-

priment; mais il n'avait pas tardé à laisser de côté son travail, parce qu'il n'en obtint pas les avantages qu'il en attendait.

M. Gard croit qu'il est fort difficile de rapporter tous les mots à une classification rigoureuse. « Il faut, dit-il, « nous reposer sur l'usage et sur la lecture, qui sont de « bien plus grands maîtres que nous. Ce n'est point dans « les classes que j'ai appris tous les mots dont je me sers. « Il en est de même chez tous les hommes. Ne cherchons « point à embarrasser la mémoire de nos enfants; facilitons-leur la route, et débarrassons-la surtout des entraves « qu'une logique étroite et rigide prétend y mettre sans « cesse. Pénétrons-nous bien que notre art n'a rien d'absolu ni d'exclusif, et que l'instituteur doit profiter de « tous les incidents et sortir graduellement des liens dans « lesquels le retient la faiblesse de l'élève dont il développe l'intelligence. »

Plus loin, M. Gard attribue encore à M. Valade une opinion diamétralement opposée à celle que cet instituteur a exprimée; il suppose que M. Valade désire le système qui consiste à transmettre chaque année les élèves d'un professeur à un autre, tandis que ce dernier appelait au contraire de tous ses vœux l'adoption du système *de rotation*, c'est-à-dire de celui qui laisse au même professeur les élèves pendant toute la durée de leur éducation. Dans cette fausse supposition, l'instituteur sourd-muet expose les inconvénients attachés au système qui confie chaque année les élèves à un nouveau professeur. Nous citerons ces réflexions, qui viennent à l'appui de la mesure que l'administration a prise, il y a trois ans, d'adopter le système de rotation. « Je m'aperçois tous les ans combien ce « système (le système de transmission) est déplorable « sous le rapport des progrès des élèves. Il ôte toute possibilité de perfectionner la méthode, en ce que l'insti-

« tuteur, obligé de recommencer tous les ans, n'a aucun
 « intérêt à recevoir les communications de ses collègues
 « ni à leur faire part de ses découvertes ; attendu que ce
 « qui est bon pour telle classe est ou trop fort ou trop
 « peu pour les autres. On a vu par la correspondance des
 « instituteurs allemands qu'il n'y a ni unité ni harmonie
 « dans leurs diverses classes : c'était inévitable et cela
 « tient à la nature de notre art, par l'impossibilité d'assi-
 « gner un point de départ et une ligne de séparation.

« Le mode d'enseignement est uniforme dans toutes les
 « écoles de l'université. Cependant, si on promène un
 « enfant chaque année de pensionnat en pensionnat, il
 « sera toujours moins instruit que celui qui sera resté
 « plusieurs années dans le même établissement. Que dira-
 « t-on à plus forte raison des sourds-muets dans l'état actuel
 « de l'enseignement ?

« Selon moi, on devrait se borner à créer une classe de
 « commençants sous la direction d'un sourd-muet ; car il
 « sera toujours plus propre qu'un autre à ébaucher cette
 « première instruction : après un an ou dix-huit mois, il
 « enverra aux autres classes ceux qui seront suffisamment
 « préparés ; par ce moyen ces nouveaux venus entrave-
 « ront moins la marche de la classe à laquelle ils resteront
 « inévitablement attachés. »

Continuant l'examen du rapport de M. Valade, l'instituteur de Bordeaux ajoute : « L'idée de commencer
 « par le glossaire des arts et métiers ne me paraît point
 « heureuse. Outre que ce n'est qu'en apprenant la profes-
 « sion qu'on en acquiert la langue technique, je ne con-
 « çois pas à quoi servirait un glossaire pendant les étu-
 « des préparatoires. L'enfant a eu beau vivre au mi-
 « lieu des instruments d'une profession, les impressions
 « sont passées ; dans sa position actuelle il n'a plus de
 « rapports avec ce qui l'environnait autrefois ; et com-

« ment ferez-vous pour ceux qui , par la position de leurs
 « familles, n'ont pas fréquenté les boutiques, et qui sont
 « dispensés d'apprendre un état ? Nous aurons d'ailleurs
 « peu d'occasions de les mettre en rapport avec tant de
 « termes appartenant à diverses professions et dont ils ne
 « peuvent encore faire aucun usage ; il y a plus, la force
 « du besoin nous ramènera toujours à des circonstances
 « présentes et actuelles pour expliquer et tâcher de rap-
 « peler des circonstances passées.

« Il est donc plus avantageux pour leur instruction de
 « leur faire connaître les objets qui les entourent actuelle-
 « ment, qui agissent sur leurs sens, et par là peuvent nous
 « aider à exercer leur jugement par leur présence immé-
 « diate et continuelle. Pourquoi donc chercher dans le
 « passé et dans l'avenir et dans un lointain incertain des
 « ressources que le présent fournit si abondamment et si
 « richement ? Au reste, chaque chose à son temps ; et si la
 « langue technique doit être étudiée, ce doit être plutôt
 « à la fin qu'au commencement de l'instruction. »

M. Gard présente ensuite quelques observations sur la troisième Circulaire. L'enseignement de l'articulation attire d'abord son attention. Quoiqu'un sourd-muet ne soit peut-être pas compétent pour juger cette question sous tous ses rapports, il n'est pas sans quelque intérêt de connaître son opinion à cet égard.

« Ce qui m'a le plus frappé dans la troisième Circulaire,
 « dit M. Gard, c'est une innovation qu'on se propose
 « d'introduire dans l'école de Paris ; je veux dire l'articu-
 « lation qu'on appelle, je ne sais pourquoi, *artificielle*.
 « J'attendrai les résultats pour juger de son utilité ; mais
 « je vous avouerai d'avance que je n'en suis pas du tout
 « partisan : peut-être est-ce une opinion de position ; aussi
 « ne l'énoncerai-je qu'avec crainte, tout en vous priant
 « de me mettre au fait des motifs qui l'ont fait adopter.

« Je serais si heureux de me tromper et de voir réussir
 « un moyen de plus qui contribuerait puissamment au
 « perfectionnement de notre art ! En attendant, voici
 « ce que j'en pense.

« Je me hâte de dire, avant tout, que je ne partage pas
 « l'opinion des instituteurs allemands, qui croient la pa-
 « role indispensable pour l'acquisition des idées. C'est
 « une erreur, et des plus capitales; j'aurais envie de
 « leur envoyer une colonie de perroquets pour leur pé-
 « nitence.

« Je conviens que les sourds-muets ont tous les organes
 « de la parole comme les autres hommes, et par consé-
 « quent ils ont la faculté de produire les mêmes sons;
 « mais leurs organes, condamnés à une longue inactivité,
 « n'acquerront jamais la même souplesse; ils ne pourront
 « jamais lire un discours de longue haleine, ni y mettre
 « le ton convenable. Je ne considère donc la parole à leur
 « égard que comme ce qu'est le chant pour ceux qui enten-
 « dent. Parmi ces derniers, quelques-uns parviennent à
 « s'en faire un vrai talent, mais le plus grand nombre ne
 « chante pas ou chante fort mal; encore est-il douteux
 « qu'un sourd-muet parvienne jamais à bien parler. La
 « parole ne sera donc pour lui qu'un art de pur agrément,
 « ou plutôt un tour de force qui lui coûtera une grande
 « peine et une grande perte de temps, sans pouvoir ja-
 « mais franchir les bornes posées par la nature. Qu'on lui
 « apprenne à prononcer des mots et même des phrases,
 « je le conçois; mais cela lui donnera-t-il quelques idées
 « de plus? non; puis il lui manquera toujours le grand
 « moyen: la faculté d'imitation qui lui est impitoyablement
 « refusée, et sans laquelle il lui sera toujours impossible
 « de donner à sa voix les inflexions et l'accent convenables;
 « il prononcera toujours du même ton: *le pauvre homme!*
 « et *le misérable!*

« J'ignore si le génie de la prononciation allemande
 « se prête merveilleusement à cet enseignement ; mais je
 « soutiens qu'un sourd-muet parlera toujours mal, et que
 « le son de sa voix sera toujours désagréable et inintelli-
 « gible pour ceux qui n'y sont pas habitués. La raison en
 « est facile à concevoir : c'est que, ne s'entendant pas lui-
 « même, il sera dans l'éternelle impuissance de modifier,
 « d'adoucir, en un mot, de diriger sa voix.

« J'ai vu des Allemands qui m'ont parlé de leurs com-
 « patriotes sourds-muets; tous sont convenus qu'ils laissent
 « beaucoup à désirer sous ce rapport, et que la plupart
 « ont besoin de s'accompagner de quelques gestes pour
 « se faire comprendre de ceux qui entendent; enfin qu'en
 « général ils donnent une préférence bien marquée au
 « langage mimique.

« J'ai remarqué la même chose chez deux sourds-muets
 « anglais, à qui on avait appris à parler à l'Institution de
 « Londres. L'un était venu avec la troupe de M. Ducrow,
 « écuyer; il pouvait, m'a-t-on dit, se faire entendre de ses
 « camarades; je l'ai vu même parler de vive voix; cependant,
 « malgré cela, il se servait la plupart du temps de son
 « alphabet manuel. Au surplus, il peut y avoir d'heureuses
 « exceptions; mais il ne faut pas se flatter de les trouver
 « parmi les sourds-muets de naissance. »

Passant ensuite à une question où son opinion est d'un grand poids, M. Gard s'exprime ainsi sur le langage mimique.

« J'applaudis de tout mon cœur à l'abolition des signes
 « méthodiques. Le langage mimique, de son côté, aurait
 « grand besoin d'être régularisé et approprié au génie des
 « langues écrites. Malheureusement il est de la création des
 « sourds-muets, et on sait que ce ne sont ni des philosophes
 « ni des savants qui font les langues. Ce serait une entre-
 « prise impossible de l'abolir tout à fait : les sourds-muets

« y reviendront toujours malgré vent et marée ; c'est leur
« langue maternelle.

« *Naturam expellas furcâ, tamen usque recurret.*

« Mais c'est leur rendre service que de tâcher de les y
« faire renoncer dès qu'ils peuvent se communiquer en-
« tre eux par écrit ; cela les habituerait peu à peu à formu-
« ler leurs pensées dans la langue écrite : car ils pensent
« ordinairement *par actions*, comme un homme qui rê-
« verait, ou par la représentation dans leur esprit de demi-
« gestes qu'on pourrait appeler langage mental. C'est là le
« plus grand obstacle à leur avancement dans la connais-
« sance de la langue écrite. »

Nous aimons à mettre sous les yeux de nos lecteurs
le passage où M. Gard défend avec chaleur la cause de ses
camarades, et se prononce avec une juste indignation
contre ceux qui ont voulu les ravalier à la condition des
brutes.

« Je remercie de tout mon cœur M^{lle} Morel d'avoir
« rompu la première lance en faveur des sourds-muets ; ils
« doivent être tous glorieux d'avoir un chevalier aussi ai-
« mable et aussi spirituel. J'éprouve le besoin de me join-
« dre à elle de toutes les forces de mon âme pour flétrir
« cette doctrine impie proclamée par un tribunal, par un
« jury français : que les sourds-muets sans instruction sont
« incapables de discerner le bien du mal, le juste de l'in-
« juste. Non, mon cher collègue, gardez-vous de le croire,
« et ne nous associons point à ce blasphème contre la Di-
« vinité, qui nous a tous faits à son image ! non, un sens
« de moins n'emporte point la privation de la raison ; et
« si un instituteur de sourds-muets a cherché à accréditer
« cette absurdité, il faut croire qu'il ne les a jamais bien
« étudiés ou qu'il n'a pas senti toutes les conséquences
« d'un mensonge public, qui, pour avoir sauvé un seul in-

« dividi des rigueurs de la justice , avilit tous les autres
« et entretient des préjugés défavorables et nuisibles même
« à toute la masse. C'est une ruse permise peut-être à un
« avocat dans une cause désespérée ; mais un honnête
« homme doit répudier cette arme et s'abstenir d'enseigner
« l'erreur. Comment M. Paulmier a-t-il pu prêter son nom
« à cette doctrine qui nous dégrade tous ? faut-il s'en éton-
« ner ou le plaindre ¹ ? »

Maintenant le professeur sourd-muet donne quelques détails sur son propre enseignement ; laissons-le exposer lui-même ses procédés :

« Ce qui m'a le plus avancé dans la connaissance de la
« langue française , ce sont les thèmes que je traduais en
« latin , et les versions surtout ; j'ai donc cherché à intro-
« duire dans mon enseignement un mode qui m'avait été
« si avantageux.

« Mais le moyen de faire des thèmes dans une seule langue ?
« Prendrais-je pour intermédiaire le langage mimique ? J'en
« ai été fortement tenté , et j'ai essayé ; mais bientôt j'en ai
« été dégoûté. Il y avait de grands inconvénients ; d'abord le
« défaut d'ordre et de suite. Il fallait composer au hasard ,
« et je voulais le faire une grammaire à la main , et aborder
« l'une après l'autre les difficultés si nombreuses pour les
« sourds-muets. Je cherchais en vain depuis longtemps , et ,
« désespérant d'en venir à bout , j'y avais renoncé , lors-
« qu'une de mes pensionnaires , très-paresseuse de placer
« l'article devant le substantif , me donna l'idée de la punir
« d'une manière qui pût lui rappeler la nécessité d'éviter
« la même faute : je lui fis copier un extrait d'un petit livre
« d'enfants , et quand elle eut fini , je lui fis remarquer que
« chaque substantif était accompagné d'un article ou d'une

(1) Dans le traité d'éducation des sourds-muets , M. de Gérando avait déjà , sur ce point , jugé en faveur des sourds-muets cette cause contre plusieurs adversaires , notamment les instituteurs de Groningue.

« préposition ; et j'effaçai tous les articles pour les lui faire
 « récrire : elle fut fort embarrassée et se trompa plusieurs
 « fois ; mais dès ce moment mon problème fut résolu.

« Prenons donc pour exemple la déclinaison. Après
 « avoir expliqué à mes élèves les modifications que l'article
 « et les particules apportent à la signification du substantif,
 « *le bœuf, du bœuf, au bœuf; un bœuf, un des bœufs; les*
 « *bœufs, des bœufs, aux bœufs*, je leur donne des thèmes
 « particuliers pour chaque cas, puis la récapitulation gé-
 « nérale de toute la déclinaison. Cette récapitulation peut
 « vous donner une idée des thèmes partiels, qu'il est inutile
 « de consigner ici. La voici :

« Dieu a créé — monde; — soleil éclaire — monde; — lune
 « éclaire — terre pendant — nuit. Je suis allé — campagne.
 « J'arrive — ville; j'apporte — noix, — bois, — vin, — bière,
 « — bûches, — chêne, — encre, — plumes, — canif, — drap,
 « — pommes, — sac — pommes.

« — bœuf est — animal très-utile : aimez-vous — bœuf? Voulez-
 « vous — bœuf ou — mouton? On a tué — bœuf. J'ai vu passer —
 « bœufs qu'on conduisait — marché. — loups ont attaqué — bœuf
 « et l'ont dévoré; on a trouvé, — cornes et — os dans — ruisseau.

« — servante nettoie — maison; — vitres sont sales. On a
 « cassé — vitre; — vitre est cassée; — maison voisine est à ven-
 « dre; je voudrais acheter — maison, mais je ne n'ai pas — ar-
 « gent. Il y a — belles maisons dans cette rue. Voilà — jolie
 « maison, — jolies maisons.

« — maisons — paysans sont vilaines. — maison est — habita-
 « tion — homme. On bâtit — maisons pour — habitation — homme.

« Allez — marché, achetez-moi — choux, — persil, — oignons,
 « — salade, — beurre, — fromage, — fruit, — prunes, — cha-
 « pon, — petits poissons. Je n'ai pas beaucoup — livres. Vous
 « avez bien peu — linge. Il a acheté trop — bois. Je lui ai donné
 « assez — pain.

« — blanchisseuse a emporté — linge sale. On donne — linge
 « blanc — élèves deux fois — semaine. — boulanger fait — pain;
 « — pâtissier fait — gâteaux. On a envoyé — gâteaux, — grand
 « gâteau à — élève. Je n'aime pas — riz, — lait, — soupe; —
 « purée est excellente.

« Je n'ai pas besoin de dire que c'est à l'élève à mettre
 « les articles qui manquent, et que les thèmes doivent être
 « graduels ; d'abord très-simples et très-faciles, puis com-
 « plexes : après quelques jours d'exercice, on demandera
 « des exemples que les élèves doivent fournir d'eux-
 « mêmes. L'instituteur aura soin de rejeter tous ceux pris
 « dans les thèmes précédents ; il peut de plus étendre ces
 « thèmes à sa volonté, y introduire de nouvelles expres-
 « sions ; de cette manière la nomenclature et les thèmes se
 « prêteront un mutuel secours : ce sera alors qu'elle sera
 « un véritable arsenal pour le maître et pour les élèves,
 « qui y puiseront pour fournir les exemples, dont le nom-
 « bre sera fixé à chacun selon sa portée.

« Ici je conseille l'emploi de la méthode de l'enseigne-
 « ment mutuel pour soulager l'instituteur, qui, si la classe
 « est un peu nombreuse, perdrait un temps trop précieux
 « à corriger tous les thèmes et à expliquer les fautes. Ce
 « mode est très-avantageux pour les moniteurs ; ils se for-
 « tifient, apprennent à raisonner. Si le choix de l'institu-
 « teur est bien entendu, il produira une heureuse émula-
 « tion. »

M. Gard présente ensuite quelques modèles de thèmes
 sur les pronoms possessifs, comme :

« Le chapeau de moi est noir ; le chapeau de Joseph est vieux ;
 « le chapeau de toi est gris ; Henri a déchiré le chapeau d'Henri ;
 « Jean est sorti avec le chapeau de moi ; Jacques a emporté les
 « chapeaux de Pierre et de Paul ; j'ai mis les chapeaux de nous
 « dans l'armoire de toi. Les chapeaux des dames sont plus chers
 « que les chapeaux des messieurs.

« J'ai pris la plume de Jean, parce que la plume de moi ne
 « va pas bien ; j'ai besoin de tailler la plume de moi. Les plumes
 « de monsieur sont plus belles que les plumes de toi. Chéri
 « taille les plumes de madame. Les plumes que j'ai achetées ne
 « valent rien ; où prenez-vous les plumes de vous ?

« La maison de M. Pierre est plus grande que la maison de
 « Numa, mais moins jolie que la maison de nous. Il y a beaucoup

« de fleurs dans le jardin de toi, mais le jardin de moi est mieux cultivé. Les fleurs de moi sont plus belles que les fleurs de Jean. »

Pour exercer les élèves sur les pronoms personnels, il leur donne un thème, en leur disant de mettre à la troisième personne les pronoms de première ou de deuxième personne, comme :

« Je vous aimerai bien si vous êtes sage et que vous vous comportiez bien ; je vous conduirai à la foire, et je vous achèterai bien des choses qui vous feront plaisir et vous aideront à passer le temps. »

Les élèves doivent transformer ces phrases en celles-ci :

« Je l'aimerai bien s'il est sage et qu'il se comporte bien ; je le conduirai à la foire, et je lui achèterai bien des choses qui lui feront plaisir et l'aideront à passer le temps. »

Quant à certaines prépositions, à certaines conjonctions et à la plupart des adverbes, qui ne peuvent guère être laissés en blanc dans les thèmes, parce que ce sont eux qui déterminent le sens des phrases, le professeur, après les avoir expliqués, engage les élèves à les employer à leur tour dans un certain nombre de phrases de leur propre composition.

« Il est, continue M. Gard, un autre moyen de les fortifier sur la pratique des pronoms. Je vais l'indiquer ; mais j'avertirai que l'idée première de ce procédé, ainsi que celle des suivants, appartient à M. Saint-Sernin, ancien directeur de notre école, à qui je dois mon instruction. *Cuique suum.*

« J'écris sur la planche :

« Numa, levez-vous ; donnez-moi votre canif ; allez chercher mes plumes, apportez-les moi et asseyez-vous à votre place. »

« Je laisse d'abord Numa exécuter tous ces ordres ; après je lui demande :

« Qu'avez-vous fait ? »

« Et en même temps je pose aux autres cette question :

« Qu'a fait Numa ? »

« Puis à ces deux questions je fais succéder celles-ci :

« Que vous ai-je dit de faire? que lui ai-je dit de faire? »

« Dans les premiers temps, les élèves répondent, ayant
« les ordres écrits sous les yeux ; mais quand ils sont un
« peu plus forts, je les efface après l'exécution, afin qu'ils
« en rendent compte eux-mêmes; d'autres fois je fais faire
« les actions sans les écrire, ce qui vaut encore mieux. Il
« faut varier cet exercice, en faisant faire des actions par
« deux ou trois élèves à la fois ; je dis les mêmes actions
« par deux ou trois élèves, et même par tous.

« Les conversations dialoguées me sont aussi d'un grand
« secours et rendent un service immense. Je vais en rap-
« porter un exemple qui me dispensera d'entrer dans de
« longues explications ; votre esprit saisira facilement tout
« le parti qu'on peut en retirer.

» *Moi. D.* Henri, combien as-tu de plumes ?

» *Henri. R.* J'en ai trois.

» *D.* Qui te les a données ?

» *R.* C'est vous, Monsieur, qui me les avez données.

» *D.* Quand te les ai-je données ?

» *R.* Vous me les avez données lundi dernier.

» *D.* D'où viennent les plumes ?

» *R.* Elles viennent des ailes de l'oie.

» *D.* Qu'est-ce que l'oie ?

» *R.* C'est un gros oiseau qui aime à nager sur l'eau.

» *D.* Cet oiseau est-il bon à manger ?

» *R.* Oui, Monsieur, il est très-bon.

» *D.* A quoi servent les plumes ?

» *R.* Elles servent à écrire.

» *D.* Que faut-il pour écrire avec une plume ?

» *R.* Il faut d'abord la tailler, puis de l'encre et du papier.

» *D.* Avec quoi la taille-t-on ?

» *R.* On la taille avec un canif.

» *D.* As-tu un canif ?

» *R.* Non, Monsieur, je n'en ai pas.

» *D.* Comment fais-tu donc pour tailler tes plumes ?

» *R.* J'emprunte celui de Numa.

« D. Te le prête-t-il volontiers ?

« R. Oui, Monsieur.

« D. Pourquoi ne t'en achètes-tu pas ?

« R. Parce que je n'ai pas d'argent.

« Après ce petit dialogue, qu'on peut rendre plus long
« si l'on veut, je demande à Henri :

« Que t'ai-je demandé ? »

« et aux autres :

« Qu'ai-je demandé à Henri ? »

« Dans le commencement ils répondent ainsi :

« Vous lui avez demandé combien il avait de plumes ; il vous
« a répondu qu'il en avait trois. — Vous lui avez demandé
« qui les lui avait données ; il vous a répondu que c'était vous
« qui les lui aviez données. »

« Ainsi de suite jusqu'à la fin , en répétant toujours la for-
« mule ; plus tard je leur fais abréger ce compte rendu , et
« ils écrivent ainsi :

« Vous lui avez demandé combien il avait de plumes ; il
« vous a répondu qu'il en avait trois. — Qui les lui avait don-
« nées ? vous, Monsieur. — Quand ? lundi dernier. — D'où
« venaient les plumes ? des ailes de l'oie. — Ce que c'était que
« l'oie ? un gros oiseau qui aime à nager sur l'eau. — Si cet oi-
« seau était bon à manger ? oui, très-bon. — A quoi servaient
« les plumes ? à écrire. — Ce qu'il fallait pour écrire avec une
« plume ? la tailler d'abord , et puis du papier et de l'encre. —
« Avec quoi on la taillait ? avec un canif. — S'il avait un canif ?
« non. — Comment il faisait donc ? qu'il empruntait celui de
« Numa. — Si Numa le lui prêtait volontiers ? oui. — Pourquoi
« il ne s'en achetait pas ? parce qu'il n'avait pas d'argent. »

« Enfin avec toutes les réponses réunies, je leur fais
« faire un petit discours suivi, en se servant de quelques
« conjonctions pour lier les phrases.

« J'ai trois plumes ; c'est vous qui me les avez données jeudi
« dernier ; elles viennent des ailes de l'oie, gros oiseau qui aime
« à nager sur l'eau et qui est très-bon à manger ; les plumes

«servent à écrire, mais il faut d'abord les tailler, puis avoir du papier et de l'encre. On les taille avec un canif. Je n'ai pas de canif, et je ne puis pas m'en acheter, parce que je n'ai pas d'argent; mais j'emprunte celui de Numa, qui me le prête volontiers.»

Les développements qui précèdent dénotent une grande sagacité et une profonde expérience dans la pratique de l'enseignement. Nous pensons avec M. Gard que cette manière de procéder est très-propre à conduire les élèves à faire des compositions sur des sujets donnés. Nous regrettons comme lui que le temps lui manque toujours pour arriver à ce résultat, ses élèves lui étant enlevés à la fin de chaque année pour être confiés à un autre professeur.

« Il est, poursuit M. Gard, telles conversations très-propres à devenir des types de lettres. Un élève reçoit une lettre de son père et me l'apporte pour lui faire faire la réponse. Je n'ai qu'à tenir une conversation sur cette lettre, sur sa date, sur son contenu; les idées de l'enfant sont rendues par les réponses qu'il me fait, ensuite il n'a plus qu'à les assembler et à les lier ensemble.

« Je remarque qu'il faut que le dialogue roule sur un seul et même objet, autrement il n'y aurait pas de liaison possible; et qu'à moins que l'élève ne soit extrêmement faible, il ne faut jamais se contenter d'une réponse calquée sur la question, mais l'exciter à écrire de suite toutes les idées que la question doit lui suggérer. Si, par exemple, je lui pose cette question :

« Voulez-vous aller vous promener? »

« Il me répondra

« Non. »

« Je lui demande par signes

« Pourquoi? parce qu'il fait mauvais temps. »

« J'insiste et lui demande une autre raison. Il cherche et trouve que

« Il n'en obtiendrait pas la permission. »

« Je lui dis alors d'écrire tout cela à la suite de la réponse ;

« Non , parce qu'il fait mauvais temps ; d'ailleurs on ne me le permettrait pas. »

« Si, par hasard, il me répond *oui*, je lui dis d'y aller ;
« il me répondra qu'il ne le peut pas, parce qu'il faut qu'il travaille. Qu'il écrive donc cette idée :

« Oui, mais il faut que je travaille. »

« De cette manière, ils font connaissance avec les conjonctions au fur et à mesure des occasions, que l'habileté de l'instituteur doit faire naître par tous les moyens possibles. »

M. Gard termine en donnant quelques détails sur la méthode de son ancien maître, M. l'abbé Saint-Sernin. La netteté avec laquelle le sourd-muet expose les procédés de cet instituteur, les sentiments qui l'animent, nous engageant à insérer toute cette partie. Le nom de M. Saint-Sernin n'est pas aussi connu qu'il mériterait de l'être : cet instituteur était très-habile dans l'art d'instruire les sourds-muets ; mais il était encore plus modeste, et il n'a jamais rien publié. Il appartenait à son plus digne élève de soulever le voile qui couvrait la méthode de son maître ; c'est un document historique trop précieux pour que nous hésitions à le publier.

« Avant de finir, permettez-moi, Monsieur et cher collègue, de vous parler un peu de l'homme bienfaisant mais peu connu qui m'a élevé. C'est un devoir bien doux à mon cœur d'offrir à sa mémoire révérée le tribut de ma profonde et éternelle reconnaissance.

« M. Saint-Sernin, mort en 1816, succéda à M. Sicard. Aussi modeste qu'humain, il n'a jamais pensé qu'à notre

« utilité; dédaignant une vaine gloire que tant d'autres
 « recherchaient avec empressement, il nous a consacré en
 « silence toute sa vie et toute sa fortune. Sa perte a été un
 « grand malheur pour l'école : possédant une manière d'en-
 « seigner qui lui était particulière, il paraissait se jouer,
 « pour ainsi dire, avec les difficultés qui arrêtaient les
 « autres; l'excellence de sa méthode est attestée par le
 « grand nombre d'élèves et de professeurs formés à son
 « école. Parmi ces derniers, je citerai particulièrement
 « M. l'abbé Goudelin, que vous devez connaître, et
 « M. Gauthier, instituteur en second, qui en a conservé la
 « tradition avec un respect religieux et la fait encore re-
 « vivre dans ses classes.

« Dans ses dernières années, M. Saint-Sernin a travaillé
 « à recueillir ses divers procédés, mais il n'a pas eu le
 « temps de les mettre en ordre et de les réunir en corps
 « d'ouvrage. Ce serait cependant un grand bienfait pour
 « les écoles d'y mettre la dernière main; elle ferait con-
 « naître le vrai art d'enseigner les sourds-muets dans les
 « premiers temps; elle offrirait d'utiles leçons aux institu-
 « teurs. C'est le seul héritage qu'il ait laissé à ses enfants;
 « je suis réduit à faire les vœux les plus ardents pour que
 « ce travail ne soit pas perdu pour les amis de l'humanité.

« Je ne puis me refuser le plaisir de vous en donner
 « une idée. Quelle jouissance pour mon cœur de me rap-
 « peler mes premiers pas dans la carrière de l'instruction !
 « et en même temps de les rapporter à l'ami généreux qui
 « les a guidés, et m'a aplani le chemin avec une habileté
 « que je désespère, hélas ! d'atteindre.

« Il ne craignait pas d'entrer dans les détails les plus
 « minutieux, si souvent dédaignés par l'orgueil des sa-
 « vants du jour, mais si précieux pour les sourds-muets;
 « ce n'étaient que des miettes de la vaste table des con-
 « naissances humaines, mais ces miettes étaient fécondes.

« Je ne puis mieux vous faire connaître le secret de sa
« méthode qu'en vous disant qu'elle repose tout entière
« sur le système de l'analyse par chiffres, à l'aide desquels
« le sourd-muet est plus aisément initié dans les secrets du
« mécanisme des phrases, et par conséquent des langues
« écrites.

- « 1 représente le nominatif,
- « 2 le verbe ou signe d'affirmation,
- « 3 le régime du verbe,
- « 4 la préposition,
- « 5 le régime de la préposition,
- « 6 l'adverbe,
- « x la conjonction.

1 2 3 4 5
« Vous donnerez du pain aux pauvres. »

« Au moyen de ces chiffres on peut analyser et décom-
« poser toutes sortes de phrases, mais ce n'était pas le but
« principal de l'inventeur; ils lui servaient à rappeler les
« élèves aux lois de la construction.

« Un élève se trompait-il? on lui disait de placer les
« chiffres sur la phrase et il la rectifiait de lui-même. Je
« m'en sers tous les jours avec le plus grand succès.

« Un élève écrirait :

« Je donne — aux pauvres. »

« ou

« Je donne du pain — pauvres;

« Les chiffres lui feraient toujours voir que les deux
« phrases ne sont pas complètes.

1 2 3 4 5 1 2 3 4 5
« Je donne — aux pauvres; — je donne du pain — pauvres. »

« Les verbes qui n'ont pas de 3 sont neutres.

« Les chiffres servent encore à fixer les élèves sur la
« valeur des pronoms relatifs.

« 1, représenté par les pronoms personnels *je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles, on* ;

« 3, Par *le, la, les* et *en*, quand le substantif est accompagné de la préposition *de, du, de la, des*, signifiant « une partie, quelques-uns, un certain nombre ;

« 4 5, représenté par *lui, leur*, pour les personnes et les êtres animés ;

« Par *y*, pour les être inanimés ;

« Et par *en*, pour la préposition *de* et *avec*,

EXEMPLES :

¹ ² ³ ⁴ ⁵ ¹ ³ ²
« Je cherche un livre dans la bibliothèque et je ne le trouve pas ;

³ ³
« le = ce livre.

¹ ² ⁴ ⁵ ¹⁴⁵ ²
« Je suis allé en ville ; j'en arrive ;

⁴⁵ ⁴ ⁵
« en = de la ville.

¹ ² ³ ⁴ ⁵
« J'ai donné du pain à ce pauvre ;

¹ ⁴⁵ ² ³ ² ⁶
« et je lui ai dit d'en venir chercher demain.

⁴⁵ ⁴ ⁵ ³ ³
« lui = à ce pauvre en = du pain. »

« Je pense que toute autre explication devient inutile en présence de ces exemples.

« Ces chiffres ont encore un autre usage, c'est d'apprendre aux élèves à écrire eux-mêmes des questions.

« 1 répond toujours à l'interrogatif *qui* ?

« 3 à que ? quoi ?

« 4-5 à { qui ? de qui ? pour qui ? chez qui ? contre qui ?
à quoi ? avec quoi ? de quoi ? où ? d'où ? par où ? »

« Pour débiter dans cet exercice, je bande les yeux à un élève, et je dis à un autre de le frapper ; et, après

« l'avoir débandé, je lui demande par signes ce qu'on lui a fait.

« On m'a frappé. »

« Je pose ainsi les chiffres 1 2 3 4 5. Je demande à l'enfant, qu'indique 1 ?

« Il cherche à deviner, mais je veux une réponse prompte; il répond : *je ne sais pas*; et 2? *frappé*; 3? *moi*; 4? il cherche, réfléchit et écrit *avec*, et 5? *je ne sais pas*. Tout ceci se fait par signes; je fais écrire sous les cinq chiffres le mot qui correspond à chacun.

¹ Je ne sais pas ² a frappé moi ⁴ avec je ne sais pas
⁵

¹ ³ ²
 « Qui m'a frappé ?

« c'est Jean.

⁴ ⁵ ³ ¹ ²
 Avec quoi m'a-t-on frappé ?

avec une baguette. »

« J'aime assez à exercer la sagacité de mes élèves en les laissant chercher dans le groupe marqué par 4 5 le mot convenable à l'interrogation.

« M. Saint-Sernin expliquait tous les termes interrogatifs de la manière suivante :

« Que = quelle chose?..... { du pain, ou
du vin, ou
un couteau, ou
un canif, ou
des plumes, ou
un chapeau, ou
du fruit.

« Qui = quelle personne?.... { Pierre.
Jean.
Louis.
Moi.
Toi.
Madame.

« *Nota.* Il faut avoir soin de mettre dans les groupes le nom de l'objet en question.

« Combien = quel nombre ?... »

1	20
2	30
3	60
4	100
5	150
6	200

« Où = dans quel lieu ?..... »

ici.
là.
à Bordeaux.
à Paris.
à Toulouse.
dans la cour.
à la cuisine.
au jardin.

« De quoi = de quelle matière ? »

d'or.
de fer.
d'argent.
de cuivre.
de bois.
de marbre.
de laine.
de coton.
de verre.

« A quoi = à quel usage ?..... »

à scier.
à couper.
à tailler.
à faire.
à fermer.
à ouvrir.
à écrire.
à coudre.

« Comment = de quelle manière ? »

bien.
mal.
fort.
faiblement.
vite.
lentement.
facilement.

« Depuis quand — depuis quel
« temps ?..... »

depuis 1, 2, 3, 4, 5, 6 jours.
semaines
mois.
ans.

« Quand?..... » { hier, aujourd'hui, demain, après
demain, dans trois jours,
dans deux, trois, quatre mois;
dans un, deux, trois ans.
Jamais, il y a trois jours, trois
semaines, bientôt. »

« Il est un autre exercice très-important dont il faisait
« un usage fréquent. Après une conversation dialoguée,
« il numérotait toutes les particules interrogatives et tous
« les pronoms, pour s'assurer si nous les comprenions
« bien, et il nous en faisait rendre compte de la manière
« suivante :

¹ « D. Charles, que tiens-je ² à la main? »

³ « R. Vous ⁴ tenez une montre. »

⁵ « D. A qui appartient-elle? ⁶ »

⁷ « R. Elle ⁸ vous appartient. »

⁹ « D. De quoi est-elle? ¹⁰ »

¹¹ « R. Elle est d'or. »

¹² « D. A quoi sert-elle? ¹³ »

¹⁴ « R. Elle sert à marquer les heures. »

¹⁵ « D. Comment trouves-tu ¹⁶ ma ¹⁷ montre? »

¹⁸ « R. Je la trouve ¹⁹ très-jolie. »

²⁰ « D. Qui fait les montres? »

²¹ « R. C'est l'horloger ²² qui ²³ les fait. »

²⁴ ²⁵
«D. Depuis quand ai-je cette montre?

²⁶ ²⁷
«R. Je ne le sais pas.

²⁸ ²⁹
«D. En désires-tu une?

³⁰ ³¹
«R. Oui, Monsieur, j' en désirerais bien une.

³² ³³ ³⁴
«D. Quand en auras-tu?

³⁵ ³⁶ ³⁷ ³⁸
«R. J'en aurai quand je serai grand.

³⁹
«D. Combien coûte ma montre?

⁴⁰ ⁴¹ ⁴²
«R. On m'a dit qu'elle coûte dix louis.»

« Voici la manière dont nous analysons les pronoms :

«1 Que = quelle chose?

«2 Je = vous = M. Saint-Sernin.

«3 Vous = M. Saint-Sernin.

«4 Y = à la main.

«5 A qui = à quelle personne ?

«6 Elle = la montre.

«7 Elle = *idem*.

«8 Vous = à vous = à M. Saint-Sernin.

«9 De quoi = de quelle matière?

«10 Elle = votre montre.

«11 Elle = votre montre.

«12 A quoi = à quel usage?

«13 Elle = la montre.

«14 Elle = *idem*.

«15 Comment = de quelle manière?

«16 Tu = moi = Charles.

«17 Ma montre = votre montre = la montre de vous = la
montre de M. Saint-Sernin.

«18 Je = moi = Charles.

«19 La = votre montre.

«20 Qui = quelle personne ?

«21 C'est = cette personne est.

- « 22 Qui = lequel horloger.
 « 23 Les = les montres.
 « 24 Depuis quand = depuis quel temps ?
 « 25 Je = vous = M. Saint-Sernin.
 « 26 Je = moi = Charles.
 « 27 Le = depuis quel temps vous avez cette montre.
 « 28 En = une montre.
 « 29 Tu = moi = Charles.
 « 30 Je = moi = Charles.
 « 31 En = une montre.
 « 32 Quand = dans quel temps ?
 « 33 En = une montre.
 « 34 Tu = je = moi = Charles.
 « 35 Je = moi = Charles.
 « 36 En = une montre.
 « 37 Quand = dans le temps que.
 « 38 Je = moi = Charles.
 « 39 Combien = quel nombre ?
 « 40 On = om = omme = homme.
 « 41 M' = à moi = à Charles.
 « 42 Elle = votre montre. »

« Voilà avec quelle tendresse vraiment paternelle, avec
 « quelle patience et surtout avec quelle bonté de cœur cet
 « homme bienfaisant commençait l'instruction de ses en-
 « fants, et cultivait ces jeunes plantes, que la religion et
 « l'humanité lui avaient confiées. Lui du moins compre-
 « nait combien ce dépôt était sacré, et n'en abusait pas
 « pour étendre au loin une réputation usurpée ; il était
 « une providence pour ces pauvres enfants. Quelle simpli-
 « cité dans ses mœurs comme dans ses leçons ! Il aurait
 « fallu être entièrement borné pour ne point le compren-
 « dre, surtout quand l'occasion aidait encore. Ah ! que
 « Dieu le récompense et lui rende au centuple tout le
 « bien qu'il nous a fait ! »

Nous nous félicitons d'avoir pu montrer l'élève à côté
 du maître ; les talents et les sentiments de l'un sont le plus
 bel éloge de l'autre.

Mémoire adressé à la Commission administrative de l'École royale des Sourds-Muets de Bordeaux, par F. Gard.

Sur le point de transférer l'Institution des sourds-muets de Bordeaux dans un autre local, l'Administration de cet établissement voulut recueillir l'opinion des instituteurs sur les améliorations qu'on pouvait y introduire. Le mémoire que nous avons sous les yeux était destiné à répondre à cet appel.

Parmi les considérations qu'il présente; les unes sont d'un intérêt purement local et ne peuvent devenir l'objet de notre examen; les autres, d'un intérêt général, ont trait à l'enseignement des sourds-muets, et méritent de fixer notre attention.

M. Gard fait observer que l'établissement ayant été fondé pour l'éducation des sourds-muets, tous les efforts doivent tendre vers ce but; pour atteindre ce but, il est important que les personnes chargées de leur éducation soient dans des rapports continuels avec eux, et que par conséquent ils demeurent au sein de l'Institution. Pour faire mieux ressortir l'avantage qui résulte de la cohabitation des professeurs avec les élèves, M. Gard donne quelques explications sur l'enseignement des sourds-muets, qu'il distingue en deux parties : l'instruction proprement dite ou classique, et l'éducation morale. Quoique différentes, elles doivent néanmoins, comme le dit avec raison M. Gard, marcher de front et être confiées aux mêmes maîtres, ce qui n'a pas lieu à Bordeaux. S'arrêtant d'abord sur l'instruction classique, M. Gard caractérise avec une rare sagacité la différence qui existe entre le sourd-muet et celui qui entend, pour l'acquisition de la langue.

« Pour en avoir une juste idée, dit-il, veuillez, Mes-

« **sieurs, vous reporter au temps de votre enfance ; vous y**
 « **trouverez l'instruction maternelle. Comment s'est-elle**
 « **faite ? peu à peu et sans peine ; vous appreniez à exprimer**
 « **vos idées à mesure qu'elles vous venaient , et quelquefois**
 « **vous connaissiez l'expression avant d'avoir acquis l'idée.**
 « **Il en est tout autrement des sourds-muets. Ils nous arri-**
 « **vent avec un grand nombre d'idées déjà acquises , mais il**
 « **leur manque le moyen de les rendre ; ils n'ont pas même**
 « **celle des langues ; il faut donc des études préparatoires**
 « **pour les initier au mécanisme du langage écrit ; ces études**
 « **sont pénibles et longues , elles durent bien réellement**
 « **tout le temps que nos élèves restent dans la maison ; il faut**
 « **remplacer l'instruction maternelle dont ils ont été privés.**

« **Un obstacle invincible s'oppose à la rapidité de leurs**
 « **progrès dans la langue écrite , c'est qu'ils ont déjà une**
 « **foule d'idées qu'ils sont impatients d'exprimer : de là , la**
 « **nécessité , pour eux , de recourir à un langage que la na-**
 « **ture met à leur portée ; langage rapide comme la pensée ,**
 « **mais indomptable , et qu'on ne peut soumettre à aucune**
 « **règle fixe. La langue écrite est donc laissée de côté. Leur**
 « **esprit est plus difficile à manier , parce qu'il est conti-**
 « **nuellement occupé ; et lorsque nous cherchons à captiver**
 « **leur attention sur un point , elle nous échappe , attirée**
 « **par des souvenirs ou par d'autres idées qu'ils expriment**
 « **toujours par le langage des gestes. Plus heureux que**
 « **nous , vous avez commencé , Messieurs , par recevoir vos**
 « **idées une à une , et leur petit nombre vous permettait**
 « **d'apprendre plus aisément à les exprimer.**

« **D'un autre côté , l'ouïe vous mettait à même de faire**
 « **cette première instruction sans vous fatiguer , et sans**
 « **même vous en apercevoir. Dans tous les instants de la**
 « **journée , chacun vous provoquait à prononcer des mots ,**
 « **puis à parler ; vous aviez des communications continuelles**
 « **et jamais interrompues avec ceux qui vous entouraient ;**

« en est-il de même des sourds-muets ? Non, Messieurs ;
 « et voilà pourquoi leur instruction est si lente et si diffi-
 « cile ; et cependant elle se borne, par l'absence des pro-
 « fesseurs, au seul temps où ils sont en classe : votre bon
 « sens vous dit déjà que ce n'est pas assez. »

Ici M. Gard signale les abus qui existent dans le régime intérieur de l'établissement et qui sont un grand obstacle aux progrès des études.

Passant ensuite à l'éducation morale, l'instituteur de Bordeaux s'exprime ainsi :

« Cette éducation ne peut pas se faire seulement sur
 « les bancs de nos classes ; elle est le résultat de la manière
 « dont on nous fait juger les faits et les choses sous le
 « rapport moral ; elle résulte des conseils, des exhortations
 « que les occasions amènent naturellement, des récits
 « d'histoire propres à appuyer et à faire apprécier nos
 « préceptes ; des exemples enfin que nous leur donnons
 « nous-mêmes. La surveillance en est une partie impor-
 « tante, c'est un puissant auxiliaire ; privés de ces divers
 « moyens, comment pouvons-nous leur former le cœur et
 « les mœurs ? »

M. Gard pense que les professeurs sont le plus capables d'exercer une puissante influence sur la conduite des élèves, parce que, seuls, ils peuvent avoir des relations intimes avec eux, parce que, seuls, ils peuvent leur rendre parfaitement compte des motifs de leur manière d'agir à l'égard des élèves.

M. Gard a une connaissance approfondie de la situation ancienne et actuelle de l'école de Bordeaux et des besoins qu'elle éprouve ; depuis trente-neuf ans qu'il est attaché à l'établissement, il en a passé douze comme élève et vingt-sept comme professeur ; le souvenir de son premier maître, M. Saint-Sernin lui dicte encore, à la fin de son mémoire, l'expression d'une touchante reconnaissance.

Cours d'instruction par M. l'abbé Chazottes, directeur de l'Institution des Sourds-Muets de Toulouse.

Nous avons déjà fait pressentir, dans la troisième Circulaire, les succès que M. l'abbé Chazottes obtenait dans l'enseignement des sourds-muets; mais nous ne possédions alors que des indications générales sur la marche suivie par cet instituteur : depuis cette époque, M. Chazottes nous a communiqué, avec le plus généreux empressement, le manuscrit de toutes ses leçons, en les accompagnant d'observations qui sont à la fois un témoignage de son esprit philosophique et de son expérience dans l'art d'instruire les sourds-muets. Nous ne saurions trop remercier cet estimable ecclésiastique de mettre ainsi à notre disposition le fruit de ses travaux; nous nous félicitons de pouvoir en enrichir notre Circulaire, et les instituteurs nous sauront gré de donner à ces manuscrits une sérieuse attention, qu'ils méritent et par leur étendue et par leur importance.

Les principes qui dirigent M. l'abbé Chazottes dans son enseignement sont exposés par lui-même, dans des observations générales, avec tant de clarté et de concision, qu'en le laissant parler lui-même nous présenterons le plus parfait résumé de sa doctrine.

« 1° On apprend les langues, dit-il, par l'usage et par l'imitation : tel est le principe fondamental sur lequel repose notre méthode;

« 2° Pour parler une langue, il faut, d'une part, connaître la valeur des mots qui composent son vocabulaire, et de l'autre, savoir faire usage des mots selon les règles qui lui sont propres. Il ne faut donc pas séparer ces deux espèces de sciences, lorsqu'on veut enseigner

« au sourd-muet la langue de son pays. Ce second principe nous a encore servi de guide dans la marche que nous nous sommes tracée ;

« 3° Il faut, pour apprendre plus vite une langue quelconque, s'aider de celle que l'on possède déjà. Le sourd-muet, lorsqu'il arrive à l'école, en parle une ; à la vérité, elle est peu développée. Cette langue doit donc servir à l'acquisition de celle qui est en usage autour de lui ;

« 4° La conversation et la lecture sont les seuls moyens d'acquérir une langue par l'usage. Puisque le premier moyen n'est guère facile au sourd-muet, il faut le mettre en possession du second le plus promptement qu'il est possible ;

« 5° Attendu qu'il n'y a aucune analogie entre le langage mimique et la langue que l'on veut enseigner au sourd-muet, on ne doit pas, pour l'initier plus tôt à la lecture, l'obliger, dès son arrivée à l'école, à avoir un livre, quelque élémentaire qu'il soit ; ce serait le jeter parmi d'innombrables difficultés qui l'épouvanteraient et le feraient peut-être épuiser en vains efforts. Le grand art d'enseigner consiste surtout à diviser les difficultés. Il faut donc commencer par montrer au sourd-muet des phrases simples ; et les plus simples possibles ;

« 6° La puissance qu'exerce sur notre esprit la faculté de l'analogie nous met en possession d'une langue dans un très-court espace de temps, lorsque nous consentons à l'apprendre par l'usage. Il convient donc de favoriser cette faculté. A cet effet, il faut proposer à l'élève des groupes de faits syntaxiques et lexigraphiques qui soient les mêmes ;

« 7° L'emploi des règles est opposé aux principes dont nous avons parlé dans les articles 1 et 2. D'ailleurs, quel sens pourraient avoir, pour le sourd-muet, des règles syntaxiques?... Aucun.

« 3° L'emploi des nomenclatures de mots isolés est
 « opposé au principe du n° 2. D'ailleurs, comment faire
 « connaître la valeur de ces mots ainsi présentés sous la
 « forme abstraite? Offrira-t-on les objets particuliers que
 « l'on croit que ces mots désignent? On fait une erreur
 « qui est très-préjudiciable à l'élève. Des noms abstraits
 « ne désignent aucun être particulier dans la nature; ils
 « ne doivent rappeler à l'esprit que des êtres de rai-
 « son, etc., etc. »

Suivons maintenant M. l'abbé Chazottes dans l'applica-
 tion de ses principes à la pratique de son enseignement.
 A mesure que nous avancerons dans cette analyse, nous
 émettrons les observations que nous suggérera cette ex-
 position.

Son cours d'instruction comprend 283 leçons, et se
 divise en trois parties, composées chacune de deux cahiers
 de leçons. Au moment de faire connaître ces leçons, nous
 éprouvons un grand embarras. Il est facile de résumer
 l'exposition théorique d'une méthode; mais comment ana-
 lyser une série de leçons? Nous nous efforcerons cepen-
 dant de faire connaître aux instituteurs l'esprit qui a pré-
 sidé à la pratique de M. Chazottes, et souvent, pour at-
 teindre plus sûrement notre but, nous prendrons le parti
 de leur mettre sous les yeux des modèles de leçons.

Fidèle à ses principes, M. l'abbé Chazottes n'enseigne
 jamais les mots d'une manière isolée : dès la première
 leçon, il fait apporter à l'élève des objets, et exprime cette
 action sous la forme impérative, comme :

« Apporte un livre.
 « Apporte un cahier.
 « Apporte un canif.
 « Apporte un crayon. »

Il présente ainsi, dans les leçons suivantes, les objets qui

se trouvent dans la classe. Après avoir appris à ses élèves la distinction du singulier et du pluriel, M. Chazottes leur offre, dans la cinquième leçon, la conjugaison des verbes aux trois temps absolus, avec les pronoms personnels; mais ces derniers présupposent la connaissance des personnes, et jusqu'ici les élèves ne savent encore que les noms d'une douzaine d'objets, avec le verbe *apporte*; le pronom de la troisième personne surtout ne peut encore rien signifier pour le sourd-muet.

Les leçons suivantes poursuivent la nomenclature, mais les mots sont toujours présentés dans de petites phrases ; ce qui donne de la vie à l'enseignement et inspire plus de goût pour l'étude. Puis l'instituteur explique le genre naturel et le genre artificiel ; la douzième leçon est destinée à faire connaître l'article défini *le, la, les* ; mais elle ne nous paraît pas atteindre son but ; en effet, elle présente ces phrases :

« Apporte un livre; — apporte le livre.

« Apporte un cahier; — apporte le cahier;
« etc. etc. »

Or, quand l'élève a apporté un livre, et que le maître lui montre de nouveau, *apporte le livre*, l'élève ne peut pas apporter le livre qu'il a déjà apporté, et s'il apporte un autre livre, l'emploi de *le* est erroné. Pour justifier l'article défini *le*, il faut exercer deux actions différentes sur le même objet, comme : *apporte un livre, pose le livre*; alors vous pourrez dire à l'élève que le second mot exprimant un objet déjà connu, on emploie l'article *le* au lieu de *un*; dans la leçon telle que la présente M. Chazottes, l'élève ne peut pas apprécier la valeur de l'article *le* ni le motif de son emploi.

Les leçons suivantes sont destinées à étendre le vocabulaire du sourd-muet ; les vêtements, les parties du corps,

les animaux, les objets les plus usuels, les diverses professions de l'homme, et les noms propres, sont successivement passés en revue ; et, comme tous ces mots sont présentés dans des phrases qui nécessitent l'emploi de verbes, ceux-ci se multiplient aussi ; la négation, l'emploi de l'apostrophe, et la formation irrégulière du pluriel, composent le développement grammatical. Voici de quelle manière l'auteur présente la nomenclature :

LEÇON 19°.

« Il regarde..... » { un lion.
un tigre.
un ours.
un loup.

« Il regarde..... » { un rhinocéros.
un chameau.
un cerf.
un éléphant.

« Il regarde..... » { un rat.
une souris.
un serpent.
un lézard.

De la leçon 25° à la leçon 39°, M. l'abbé Chazottes fait connaître les adjectifs ; il passe en revue les qualités organiques de l'homme, ses bonnes et ses mauvaises habitudes, et les couleurs des objets. Il a soin d'opposer toujours les qualités contraires, afin de faire jaillir leur signification de ce contraste même. Un exemple suffira pour faire connaître la manière dont l'auteur explique les adjectifs ; voici sa première leçon d'adjectifs :

« Je regarde un { grand.
 » { joli.
« homme » { gros.
 » { gras.

Je regarde un { petit.
 » { laid.
homme..... » { mince.
 » { maigre.

« Je regarde un { jeune.
 « homme { leste.
 actif.
 fort.

« Je regarde un { vieux.
 « homme..... { lent.
 mou.
 faible.

« Je regarde un { riche.
 « homme..... { robuste.
 courageux.
 hardi.

« Je regarde un { pauvre.
 « homme..... { malade.
 lâche.
 timide.

Les leçons sur les adjectifs méritent quelques observations : l'auteur nous paraît trop sobre d'exemples ; la même qualité a besoin d'être unie à plusieurs objets différents. L'ordre dans lequel les qualités sont présentées pourrait être mieux gradué ; ainsi, dès les premières leçons, on trouve des qualités à nuances fort délicates, ou qui pré-supposent la connaissance de verbes que l'élève ignore encore, comme *vindictif*, *menteur*, *voleur*.

L'enseignement grammatical qui correspond à la nomenclature des adjectifs consiste dans l'explication de l'article démonstratif *ce*, *cette*, *ces* ; la formation tant régulière qu'irrégulière du féminin et du pluriel dans les adjectifs et les trois temps absolus du verbe *être*, notions qui sont présentées d'une manière satisfaisante. La nomenclature s'est aussi enrichie de quelques noms de vêtements de femme, d'ustensiles de cuisine, et d'insectes. Le premier cahier de la première partie se termine par l'enseignement des pronoms possessifs et par les trois temps primitifs du verbe *avoir*, qui, à notre avis, devrait précéder les pronoms. Les leçons sur les pronoms possessifs pourraient être mieux conçues ; elles n'expliquent nullement le rapport exprimé par ces mots. Voici comment l'auteur veut faire comprendre les pronoms :

« Apporte { mon livre.
 ton livre.
 son livre.

« Apporte.....	{	mes livres. tes livres. ses livres.
« Apporte	{	notre modèle. votre modèle. leur modèle.
« Apporte	{	nos modèles. vos modèles. leurs modèles.

Les pronoms possessifs, comme tous les autres pronoms, rapportent toujours les objets à des noms connus antérieurement; or, rien, dans ces phrases, n'indique ces noms; les pronoms de la troisième personne surtout ne signifient rien de la manière dont ils sont présentés dans l'exercice précédent.

« Apporte son livre.

« Apporte ses livres.»

Mais les livres de qui? — Il n'a été jusqu'à présent question de personne.

Avec la 43^e leçon commence le deuxième cahier. L'auteur poursuit la nomenclature des objets physiques, tels que les vêtements, les jeux, les parties d'une maison. Ces leçons sont disséminées au milieu du développement grammatical de la langue. L'instituteur de Toulouse s'attache de bonne heure à faire servir les notions transmises à l'élève à de petits récits, en appliquant par exemple à un enfant toutes les qualités qui lui conviennent, pour en offrir un petit portrait et faire découler la conséquence de ces qualités.

Nous citerons la leçon 45^e.

HISTORIETTES. — APPLICATION DES ADJECTIFS.

« 1^o Charles est petit; joli, bien fait, robuste; son habit est beau, ses bottes sont neuves, son chapeau est fin.

« 2° Félix est studieux, obéissant, pieux, modeste; M. Chazottes aime beaucoup cet enfant.

« 3° Victor est paresseux, entêté, méchant, menteur; M. Chazottes n'aime pas beaucoup cet enfant.

« 4° Marie est studieuse, obéissante, honnête, modeste; mais Victorine est paresseuse, entêtée, malhonnête, orgueilleuse, «turbulente.

« 5° Des enfants méchants ont insulté un homme pauvre, «mais un monsieur a frappé ces enfants.

« 6° Un sourd-muet a été désobéissant; M. Chazottes a grondé «beaucoup cet enfant sourd-muet.

« 7° Charles a une redingote neuve, un beau pantalon, un «chapeau fin, des bottes; cet enfant est riche.»

Les leçons suivantes, principalement consacrées aux verbes, présentent, aux trois temps absolus, des verbes actifs, neutres et réfléchis pour les quatre conjugaisons. Ces verbes sont enseignés dans de petites phrases dont l'ensemble concourt à expliquer la nature de l'action qu'ils expriment, comme dans la leçon 54°.

• II } chérit des enfants sages.
 punit des enfants paresseux.

• II } applaudit des enfants studieux.
 bannit des enfants voleurs.

• II } bâtit des maisons nouvelles.
 démolit des maisons vieilles.

• II } remplit des barriques vides.
 désemplit des barriques pleines.

M. Chazottes revient sur les pronoms personnels qu'il présente maintenant comme régime direct; mais la leçon qui est destinée à les faire connaître a le même défaut que nous avons déjà signalé dans les leçons qui les présentent comme sujets d'une proposition; rien dans ces

phrases n'indique à qui ces mots se rapportent : l'élève ne pourrait donc pas s'en former une idée exacte. Mais heureusement les applications que l'auteur fait des pronoms, dans les leçons subséquentes, dissipent le vague que la première leçon a dû laisser dans l'esprit des élèves.

Maintenant l'instituteur de Toulouse enseigne les ad-
verbes ; il passe en revue les principales modifications qui
peuvent affecter une qualité ou une action ; et ici encore
nous aurions désiré que l'auteur montrât le même ad-
verbe dans plusieurs exemples.

La même observation s'applique aussi aux prépositions,
que l'auteur fait connaître ensuite : il ne suffit pas de
montrer deux rapports opposés dans une seule phrase, il
importe encore que le même rapport soit présenté dans
plusieurs phrases exprimant des idées différentes. Nous
citerons la 64^e leçon, qui est ainsi conçue :

« Il a posé un livre.. } $\begin{array}{l} \text{sur.....} \\ \text{sous.....} \end{array}$ } la table. »

« Il a porté une table } $\begin{array}{l} \text{dans.....} \\ \text{hors de..} \end{array}$ } la classe.

« Il l'a frappé..... } $\begin{array}{l} \text{avec.....} \\ \text{sans.....} \end{array}$ } $\begin{array}{l} \text{un bâton.} \\ \text{bâton.} \end{array}$

« Il se cache..... } $\begin{array}{l} \text{parmi les tables.} \\ \text{entre deux tables.} \end{array}$ »

En général, les leçons destinées à expliquer pour la
première fois un nouveau genre de mots, et surtout ceux
qui expriment des rapports, nous semblent moins heu-
reuses que celles où l'auteur en fait l'application.

A mesure que le développement de la langue s'opère,
M. Chazottes s'arrête de temps en temps pour jeter un
coup d'œil sur les leçons antérieures, et présente à ses
élèves de petits récits qui ne sont pas destinés à expliquer

de nouvelles formes grammaticales, mais où il résume toutes les difficultés déjà vaincues l'une après l'autre et offre une espèce de statistique de l'étendue à laquelle est parvenu le vocabulaire de ses élèves. Ainsi, au point où nous sommes arrivés dans l'exposé de ce cours d'instruction, les élèves connaissent un certain nombre de substantifs, d'adjectifs, les verbes aux trois temps absolus, les pronoms personnels comme sujet et comme régime direct, les pronoms possessifs, des adverbes, des prépositions; eh bien! la 72^e leçon reproduit toutes ces formes et devient ainsi une sorte de dynamomètre des progrès de l'élève. La voici :

HISTORIETTES.

« Un enfant est allé dans un jardin; il a vu une abeille sur une fleur et l'a attrapée. Mais il ne l'a pas tenue longtemps dans la main; l'abeille l'a piqué et aussitôt l'enfant l'a lâchée et a beaucoup pleuré.

« Un enfant a manqué l'école et est allé dans la campagne, mais il n'a pas été très-heureux. Un gros chien l'a mordu et a déchiré son pantalon. Il a beaucoup pleuré et est retourné à sa maison; or, son père l'a encore beaucoup grondé, et ensuite l'a enfermé dans une chambre.

« Un enfant a aperçu un nid sur un arbre, et aussitôt il a grimpé sur l'arbre; il a trouvé cinq oiseaux dans le nid et les a emportés à sa maison; mais un chat a sauté sur la cage et a mangé les petits oiseaux.

« Des enfants sont entrés dans un jardin, et ils ont volé des pommes; mais un homme les a aperçus, les a attrapés et les a fortement frappés; les enfants ont beaucoup pleuré.

« Un enfant n'a pas été studieux et M. Chazottes l'a puni; il l'a enfermé dans une chambre très-obscur. L'enfant a beaucoup pleuré et beaucoup crié; mais M. Chazottes ne l'a pas relâché; il l'a laissé au contraire très-longtemps dans la chambre. »

Les leçons que M. Chazottes donne sur les adverbes et les prépositions sont coupées par quelques leçons de nomenclature; des noms de lieux, de villes et d'objets naturels en font le sujet; les phrases qui contiennent ces mots deviennent plus étendues et offrent un attrait plus puissant à l'attention des élèves. Nous citerons pour exemple la leçon 75°, qui est fort bien conçue :

« Il est allé dans la campagne et il a vu { des champs très-vastes.
des vignes très-grandes.
des prairies très-belles.
des montagnes très-hautes.
des vallons très-agréables.

« Il est allé dans la campagne et il a vu { des arbres très-hauts.
des bois très-épais.
des chaumières fort petites.
des châteaux très-beaux.
des villages très-agréables.

« Il est allé dans la campagne et il a vu { des fontaines très-belles.
des ruisseaux très-limpides.
des cascades très-belles.
des précipices affreux.
des rochers énormes. »

La connaissance d'un certain nombre de prépositions était indispensable pour faire bien concevoir aux élèves l'emploi des pronoms personnels comme régime indirect; maintenant l'auteur les leur explique. Puis il poursuit l'enseignement des prépositions en les présentant toujours dans un seul exemple. Les conjonctions viennent ensuite et sont traitées comme les adverbes et les prépositions, ainsi que les lecteurs en jugeront par la 81° leçon, que nous mettons sous leurs yeux, et qui est la première sur les conjonctions.

Première nomenclature de mots appelés conjonctions.

« Il a lu et il a écrit.

« Il n'a ni lu ni écrit.

« Il n'a pas bien récité sa leçon, parce qu'il ne l'a pas bien étudiée.

« On ne t'aimera pas, parce que tu es toujours paresseux.

« Il est malade, car il est bien pâle.

« Il ne sera pas savant, s'il n'étudie pas.

« Il n'étudie jamais, il est donc fort paresseux.

« Il dit que M. Chazotte est savant. »

Nous ferons à ce sujet, comme au sujet des prépositions, une observation générale : lorsqu'il s'agit de faire connaître aux élèves le nom d'un objet, d'une qualité ou d'une action physique, un seul exemple peut suffire à la rigueur ; mais quand il s'agit d'un mot qui exprime un rapport, un point de vue de l'esprit, que la réflexion seule peut deviner, il n'en est pas de même ; alors il faut rapprocher plusieurs faits différents, mais qui contiennent le même point de vue, afin que l'attention de l'élève soit dirigée de ce côté ; les conjonctions surtout sont dans ce cas, et M. Chazottes les présente à tort comme une simple nomenclature de noms d'objets.

Maintenant M. Chazottes enseigne les nombres jusqu'à 10, et deux leçons plus loin il expose le système complet de la numération. La nomenclature des substantifs s'enrichit en même temps de noms d'aliments, d'arbres fruitiers et de plantes potagères ; et la nomenclature des adjectifs reçoit quelques nouvelles expressions relatives au naturel des animaux.

Ensuite l'instituteur fait connaître les pronoms *y* et *en*, les adjectifs destinés à étendre ou à restreindre la valeur

des noms comme *tous, quelques, plusieurs, aucun, nul, chaque*, et les nombres ordinaux. Enfin, la première partie du cours se termine par l'enseignement de la forme interrogative simple, qu'il présente de la manière suivante :

LEÇON 92^e.

Dialogues.

CHARLES.

- « Est-tu robuste ?
- « Es-tu fort ?
- « Es-tu riche ?
- « Es-tu savant ?
- « Seras-tu sage ?
- « Seras-tu laborieux ?
- « As-tu été malade autrefois ?
- « As-tu toujours été studieux autrefois ?
- « As-tu toujours été obéissant ?

PAUL.

- « Aimes-tu ton père ?
- « Aimes-tu ta mère ?
- « Aimes-tu tes frères et sœurs ?
- « As-tu contenté toujours ton père ?
- « Lui as-tu désobéi quelquefois ?
- « Lui désobéiras-tu à l'avenir ?

PAUL.

- « Aimes-tu ton professeur ?
- « T'a-t-il grondé quelquefois ?
- « Te punit-il souvent ?

VICTOR.

- « Oui, je suis robuste.
- « Oui, je suis fort.
- « Non, je ne suis pas riche.
- « Non, je ne suis pas savant.
- « Oui, je serai sage.
- « Oui, je serai laborieux.
- « Oui, j'ai été malade autrefois.
- « Non, je n'ai pas toujours été studieux autrefois.
- « Non, je n'ai pas toujours été obéissant.

ADOLPHE.

- « Oui, j'aime mon père.
- « Oui, j'aime ma mère.
- « Oui, j'aime mes frères et sœurs.
- « Non, je ne l'ai pas toujours contenté.
- « Oui, je lui ai désobéi quelquefois.
- « Non, je ne lui désobéirai pas à l'avenir.

ADOLPHE.

- « Oui, je l'aime.
- « Oui, il m'a grondé quelquefois.
- « Non, il ne me punit jamais.

La leçon suivante, qui est la dernière de la première partie, reproduit les mêmes dialogues en employant seulement la forme du pluriel.

Dans la deuxième partie de son cours d'instruction, M. Chazottès développe principalement la théorie de la conjugaison, la division du temps et les rapports qui peuvent exister entre plusieurs actions. Il fait connaître les divisions du jour, les saisons, les jours de la semaine, les mois de l'année, les prépositions et les conjonctions exprimant des rapports de temps, et quelques notions de pays et de peuples. Il donne le tableau complet des quatre conjugaisons, avant d'avoir expliqué par des exemples le rôle que chaque temps joue dans le discours : c'est à notre avis un défaut; l'élève ne devrait conjuguer les temps des verbes qu'au fur et à mesure qu'il apprendrait à les employer pour exprimer sa pensée; autrement il court risque de se contenter d'une forme matérielle, sans concevoir la relation de temps qu'elle est destinée à indiquer. Toutefois, dans les leçons subséquentes, chaque temps du verbe est fort bien présenté. Ainsi, dans la 101^e leçon, l'emploi du passé défini et indéfini est nettement caractérisé; la 106^e leçon est consacrée à expliquer le passé antérieur défini, le passé antérieur indéfini et le futur antérieur; voici comment ces temps sont enseignés :

« Victor a acheté un joli bouquet..... »	$\left\{ \begin{array}{l} \text{aujourd'hui.....} \\ \text{cette semaine.....} \\ \text{ce mois-ci.....} \\ \text{etc.....} \end{array} \right.$	et après qu'il l'a eu acheté, il l'a offert à M. Chazottès.
« Victor acheta un bouquet..... »	$\left\{ \begin{array}{l} \text{hier.....} \\ \text{la semaine passée.....} \\ \text{le mois passé.....} \\ \text{etc.....} \end{array} \right.$	et après qu'il l'eut acheté, il l'offrit à M. Chazottès.
« Victor achètera un joli bouquet..... »	$\left\{ \begin{array}{l} \text{demain.....} \\ \text{après-demain.....} \\ \text{le mois prochain..} \\ \text{etc.....} \end{array} \right.$	et après qu'il l'aura acheté, il l'offrira à M. Chazottès.

Ces trois temps reçoivent dans les deux leçons suivantes de nombreuses applications qui en déterminent parfaitement l'emploi. Citons des exemples, car c'est le meilleur

moyen pour faire connaître l'esprit d'un cours tout pratique.

LEÇON 108.

Historiettes.

« 1° Le jeune Félix est très-charitable; ce matin il a rencontré deux pauvres, il les a conduits à sa maison; il est allé à la chambre de sa maman, il lui a demandé de l'argent; sa maman lui en a donné, et dès que Félix a eu reçu l'argent, il l'a apporté à ces pauvres.

« 2° Victor alla, la semaine passée, dans un bois et aperçut un nid au haut d'un arbre; dès qu'il l'eut aperçu, il grimpa au haut de l'arbre; mais il fut bien désappointé lorsqu'il eut grimpé au haut de l'arbre : il ne trouva rien dans le nid.

« 3° Charles a acheté cette semaine un joli oiseau, et dès qu'il l'a eu acheté, il l'a porté à la maison et l'a mis dans une cage; mais bientôt après qu'il l'a eu mis dans la cage, un chat a sauté sur la cage et a tué le pauvre oiseau avec ses griffes.

« 4° Paul dessine assez bien; lorsqu'il aura davantage profité, il fera un joli tableau, et lorsque la fête de son père sera venue, il le lui offrira; son père sera très-satisfait, et il lui donnera sans doute quelque jolie récompense.

« 5° Sophie fut bien attrapée hier au soir: elle alla dans la chambre de sa mère et cassa, non exprès, une superbe tasse de porcelaine; aussitôt qu'elle l'eut cassée, elle ramassa les morceaux et les cacha; malheureusement pour elle sa maman la vit et la gronda beaucoup. »

M. Chazottes expose de même le passé simultané, le passé antérieur, le conditionnel présent et passé. Chaque leçon est suivie de nombreux récits où les temps des verbes sont employés d'une manière fort judicieuse. Puis viennent la conjugaison des verbes neutres qui prennent l'auxiliaire *être* dans les temps composés, et celle des verbes pronominaux. Les formes interrogatives se développent dans de petits dialogues et s'enrichissent des mots *comment? pourquoi? En même temps le vocabulaire reçoit une nouvelle*

extension : l'élève apprend les divers degrés de parenté , les maux qui affligent le corps de l'homme ; il analyse un tout pour en connaître les parties , et il est amené à deviner la signification des noms par l'usage des objets qu'ils rappellent , comme dans la leçon 124^e , que nous donnons pour spécimen.

• On met	{	le vinaigre dans le vinaigrier. le poivre dans le poivrier. le sel dans la salière. l'huile dans l'huilier.
• On met	{	la sauce dans la saucière. la moutarde dans le moutardier. le sucre dans le sucrier. le thé dans la théière.
• On met	{	la salade dans le saladier. la graine dans les pots. le vin dans les barriques. les raisins dans la cuve.
• On met	{	le sable dans le sablier. les lettres dans les portefeuilles. l'encre dans l'encrier. l'eau bénite dans le bénitier.

M. Chazottes enseigne ensuite les degrés de comparaison dans les adjectifs , et il termine le premier cahier de cette seconde partie , en faisant connaître les phrases où deux verbes sont unis par des conjonctions qui régissent le mode indicatif , et une série de verbes qui demandent un régime indirect , comme *se moquer de* , *obéir à* , *être indigné contre*.

Dans le second cahier , qui commence à la leçon 132^e , l'instituteur poursuit le développement des temps du verbe ; il enseigne successivement l'impératif , le présent et l'imparfait du subjonctif , le présent et le passé habituels , l'infinitif , le participe présent et le participe passé. Chaque leçon est suivie de nombreuses applications. En même temps , il fait connaître quelques adverbes et conjonctions ;

les verbes impersonnels, les prépositions qui unissent deux verbes. La nomenclature s'étend aussi à mesure que la construction des phrases devient plus développée; les phénomènes météorologiques, les occupations journalières des femmes, les travaux des champs, les actes de l'intelligence forment les matériaux de la nomenclature des verbes. Celle des substantifs embrasse les objets qui font partie intégrante d'autres objets, comme les diverses pièces qui dépendent des vêtements et de l'intérieur d'un appartement; elle fait connaître la nature des objets; elle comprend les diverses marchandises qui composent la cargaison d'un navire, comme :

« Il est allé au canal et il a vu des bateaux pleins	{	de tonneaux d'eau-de-vie. de caisses de savon. de barils de sardines. de tonneaux de sucre. »
---	---	--

Elle présente les personnes dans les divers aspects sous lesquels elles peuvent se montrer à notre vue, et en forme une sorte de peinture, comme :

« Il est allé à la procession et il a vu..... »	{	des prêtres en ornements magnifiques. des abbés en surplis fort propres. des demoiselles en robes blanches. des dames en robes noires. »
« Il est allé à la promenade et il a vu..... »	{	des messieurs en habits noirs. des messieurs à cheval. des dames en voiture. des messieurs à pied. »

Elle fait connaître les dignités sociales et les fonctions de ceux qui en sont revêtus; enfin elle indique l'usage des divers objets, comme :

« On se sert	{	du bois pour faire les planches. des pierres pour construire les murailles. des tuiles pour faire les toits. du plâtre pour faire les plafonds. »
---------------------	---	--

La deuxième partie du cours est terminée par une série de tableaux contenant la conjugaison des verbes irréguliers.

Avec la troisième partie commence l'explication des pronoms relatifs *qui, que, lequel, dont, où*. La première leçon sur *qui* ne nous paraît pas heureuse parce qu'elle n'indique pas le rôle que ce mot est appelé à remplir dans le discours. En effet, voici le genre de phrases que l'auteur présente :

- Il a acheté un raisin excellent. = Il a acheté un raisin qui est excellent.
- Il a acheté une pomme excellente. = Il a acheté une pomme qui est excellente.

Ici le pronom *qui* n'est pas nécessaire à l'expression de la pensée, il forme une espèce de pléonasme : il faudrait d'abord le présenter dans une phrase déterminative et où l'on ne pût pas s'en passer. Les leçons suivantes, il est vrai, présentent ce pronom dans son véritable rôle, et les autres pronoms relatifs sont bien expliqués.

M. Chazottes réussit parfaitement à faire servir les nouvelles formes grammaticales qu'il vient d'enseigner aux élèves pour étendre leur vocabulaire : ainsi les leçons de nomenclature qui accompagnent l'enseignement des pronoms relatifs sont à la fois de nouvelles acquisitions dans le domaine des verbes et d'heureuses applications des difficultés grammaticales ; nous citerons comme exemple la leçon 168° :

- Il est allé dans la campagne et il a vu.....
- | | |
|---|--|
| { | des paysans qui tondaient des brebis. |
| | des paysans qui raccommodaient des charrues. |
| | des paysans qui charriaient du bois. |
| | des paysans qui égorgaient un cochon. |
| | |

La leçon 171° :

- Je suis allé me promener le long de la rivière et j'ai vu.....
- | | |
|---|--------------------------------------|
| { | des poissons qu'on avait pêchés. |
| | des anguilles qu'on avait prises. |
| | des hommes qui jetaient des filets. |
| | des hommes qui pêchaient à la ligne. |
| | |

Le leçon 173° surtout est à nos yeux un vrai modèle; nous la citons tout entière.

- | | |
|---|---|
| « Je suis allé me pro-
« mener dans la cam-
« pagne et j'ai vu. » | {
des oiseaux volant dans l'air.
des poissons nageant dans l'eau.
des papillons voltigeant de fleurs en fleurs.
des pigeons s'abattant sur un champ. |
| « Je suis allé me pro-
« mener à la cam-
« pagne et j'ai vu. » | {
des femmes se reposant au bord des ruisseaux.
des enfants folâtrant sur l'herbe.
des paysans dormant à l'ombre.
des agneaux bondissant autour de leur mère. |
| « Je suis allé me pro-
« mener dans la cam-
« pagne et j'ai vu. » | {
des abeilles bourdonnant autour de leur ruche.
des hommes traversant une rivière sur des barques.
des paysans traversant une rivière sur un pont de bois.
des brebis paissant l'herbe des prés. |
| « Je suis allé me pro-
« mener à la cam-
« pagne et j'ai vu. » | {
des chèvres broutant les feuilles des arbres.
des enfants tendant des pièges aux oiseaux.
des chiens poursuivant un lièvre.
des oiseaux cherchant la pâture pour leurs petits. |

Arrivé à ce point, M. Chazottes aborde l'enseignement des substantifs abstraits, qu'il présente de la manière suivante :

LEÇON 175°.

Première nomenclature des noms abstraits.

- | | | | |
|-------------|---|-----------|--|
| « Il est. » | {
pieux.
modeste.
timide.
appliqué. | « Il a. » | {
de la piété.
de la modestie.
de la timidité.
de l'application. |
| « Il est. » | {
vif.
hardi.
fier.
orgueilleux. | « Il a. » | {
de la vivacité.
de la hardiesse.
de la fierté.
de l'orgueil. |
| « Il est. » | {
impatient.
indocile.
fourbe.
méchant. | « Il a. » | {
de l'impatience.
de l'indocilité.
de la fourberie.
de la méchanceté. |

La transition aurait pu être mieux graduée; il eût été plus convenable de commencer par l'abstraction du premier degré, qui participe encore des objets matériels. D'ailleurs la manière dont l'auteur présente les noms abstraits ne fait pas sentir à l'élève l'utilité de cette nouvelle forme. Dans les leçons suivantes l'instituteur expose de la même manière la forme abstraite de tous les adjectifs qu'il avait déjà enseignés aux élèves, en employant le verbe *être* avec l'adjectif et le verbe *avoir* avec le substantif abstrait.

Maintenant vient l'emploi du verbe passif, qui nous semble rejeté beaucoup trop loin, de même que les formes interrogatives *où? qui? quoi?* expressions qui viennent ensuite, et que les élèves devraient connaître depuis longtemps. L'enseignement de la nomenclature fournit encore à M. Chazottes l'occasion de déployer son habileté à employer les mots dans des phrases qui disposent les élèves à les comprendre, et à convertir ainsi une étude aride en un exercice attrayant.

Citons la leçon 183^e.

- | | | |
|----------|---|--|
| « J'aime | { | une prairie où serpente un ruisseau.
un ruisseau dont l'eau est fort claire.
~~un bois dont les arbres sont bien touffus.~~
une campagne où il y a beaucoup de prairies. |
| « J'aime | { | un hameau où les habitants sont bons.
une ville où les rues sont bien alignées.
une église où les chapelles sont bien ornées.
une fontaine dont l'eau est fraîche. |
| « J'aime | { | un hôtel où l'on est bien servi.
une église où l'on célèbre les offices promptement.
les promenades où l'air est vif et frais.
les bois où l'on trouve beaucoup d'ombrage. |
| « J'aime | { | le mois où l'on fait les vendanges.
la saison où les fleurs naissent.
le temps où l'on fait la moisson.
les jours où le ciel est sans nuages. |

Après un petit dialogue entre deux élèves sur les relations de famille, M. Chazottes enseigne les substantifs abstraits dérivés des verbes, qu'il présente ainsi :

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| « Il regarde fièrement. | « Son regard est fier. |
| « Il marche noblement. | « Sa démarche est noble. |
| « Il se tient gravement. | « Sa contenance est grave. |
| « Il semble méchant. | « Son air est méchant. |
| « | « |

Nous ne ferons qu'une seule observation, c'est qu'on ne sait pas à qui ces phrases se rapportent. La même observation s'adresse à la leçon suivante, où l'instituteur fait connaître les qualités abstraites relatives aux dimensions des corps; mais M. Chazottes rachète toujours les imperfections que peuvent contenir ses leçons par les applications qui viennent immédiatement après.

A partir de ce point, M. Chazottes introduit dans son enseignement un genre d'exercice peu usité jusqu'à présent dans les écoles, et qui est d'une grande fécondité pour l'acquisition familière de la langue. Il présente à ses élèves un petit récit; puis, décomposant ce récit, il prend l'un après l'autre tous les membres d'une phrase et met, à côté de chaque expression, toutes les expressions analogues: il conduit ainsi ses élèves, à l'aide de la synonymie, des expressions simples et naturelles aux expressions compliquées et figurées. Après avoir mis sous les yeux des élèves les diverses expressions par lesquelles la même pensée peut être rendue dans le discours, il reproduit dans une épreuve le récit qui avait servi de texte, mais en changeant la forme matérielle. Cet exercice est un puissant levier pour hâter les progrès des élèves dans la lecture des livres; en effet, la même pensée peut être revêtue de bien des formes différentes; et après avoir transmis aux élèves des idées à l'aide d'expressions simples et qui lui sont déjà familières, l'intelligence de ces idées contribue à son tour à

expliquer les formes de phrases inconnues et à donner le secret du langage figuré et des locutions françaises, qu'une analyse directe est souvent impuissante à bien faire comprendre. Pour donner à nos lecteurs une idée exacte de ces exercices, nous mettrons sous leurs yeux le premier exercice, qui est encore très-simple, et par la suite nous aurons occasion d'en reproduire encore d'autres.

LEÇON 188^e. — *Synonymies.*

EXERCICE.

« Un petit enfant a attrapé un oiseau très-joli et il l'a apprivoisé; il le soigne beaucoup. »

Synonymies.

- « *Un petit enfant.*
- « Un enfant qui était petit.
- « Un petit garçon.
- « Un enfant tout petit.
- « Un tout petit enfant.
- « Un enfant encore tout petit.
- « *A attrapé.*
- « A pris.
- « Est parvenu à prendre.
- « A eu le bonheur de prendre.
- « A eu assez de bonheur pour prendre.
- « A été assez heureux pour prendre.
- « *Un oiseau très-joli.*
- « Un oiseau qui est très-joli.
- « Un oiseau qui est d'un très-joli plumage.
- « Un oiseau d'un très-beau plumage.
- « Un oiseau dont le plumage est très-joli.
- « Un oiseau qui a un très-joli plumage.
- « *Il le soigne bien.*
- « Il en prend beaucoup de soin.
- « Il a pour lui un grand soin.
- « Il a grand soin de lui.
- « Il en a grand soin.

ÉPREUVE.

« Un tout petit enfant a été assez heureux pour prendre un

«oiseau qui a un plumage magnifique, et il l'a apprivoisé; il
«a pour lui le plus grand soin.»

Cette leçon est suivie d'un grand nombre d'exercices semblables, qui sont entrecoupés de quelques leçons grammaticales et de substantifs abstraits. L'instituteur fait connaître les pronoms, *celui, celle, ceux, celles, le mien, le tien, etc., l'un, l'autre, celui-ci, celui-là*, il poursuit l'enseignement des substantifs abstraits dérivés des verbes, et termine le 1^{er} cahier de la 3^e partie par la conjugaison des verbes passifs.

Le dernier cahier du cours d'instruction, qui va de la 219^e à la 283^e leçon, est presque entièrement consacré à de petits récits servant de texte à la synonymie; à cet exercice se mêle l'étude des substantifs abstraits, qui sont présentés avec beaucoup de sagacité. Dans l'impossibilité de résumer cette partie du cours, nous citerons un certain nombre de leçons qui feront comprendre à nos lecteurs la pratique de M. l'abbé Chazottes, mieux que ne pourrait le faire une analyse incomplète. Commençons par les noms abstraits.

La leçon 223^e est ainsi conçue :

- | | |
|--|---|
| « Il est toujours chagrin depuis
« la mort de son père. | « Le chagrin le rendra ma-
« lade. |
| « Il s'ennuie beaucoup depuis qu'il
« est arrivé. | « Cet ennui le rend fort triste. |
| « Il est très-inquiet depuis qu'il
« est malade. | « Cette inquiétude le rend encore
« plus malade. |
| « Il est passionné pour la chasse. | « Cette passion l'empêche de tra-
« vailler. |
| « Il est entièrement dégoûté de
« l'étude. | « Ce dégoût l'empêchera de de-
« venir savant. |
| « Il fréquente des enfants très-
« sages. | « Cette fréquentation lui sera fort
« utile. |
| « Il dort seulement trois heures
« chaque nuit. | « Ce sommeil est trop court. |
| « Il songe chaque nuit qu'on le tue. | « Ce songe n'est pas bien agréable. |

- | | |
|--|--|
| • Il a rêvé qu'il était roi. | • Ce rêve était fort agréable. |
| • Il a avoué qu'il était coupable. | • Cet aveu lui a mérité le pardon. |
| • Il s'efforce à travailler pour sur-
passer ses camarades. | • Ces efforts sont très-louables et
très-nobles. |
| • Il s'obstine à nier qu'il soit cou-
pable. | • Cette obstination le rendra en-
core plus digne de blâme. |

Après avoir consacré quelques leçons au développement des idées générales, en les accolant aux idées individuelles dont elles découlent, il revient aux substantifs dérivés des verbes, et, comme dans la leçon que nous avons citée, il exprime une action; puis cette action devenant à son tour l'objet d'un jugement, sa dénomination se convertit en un substantif abstrait, comme dans la leçon 233°.

- | | |
|--|---|
| • Il est habitué à se lever de bonne
heure. | • Cette habitude est très-bonne. |
| • Il apprend le métier de tisserand. | • Cet apprentissage n'est pas diffi-
cile. |

.....

.....

Plus loin, il présente les qualités abstraites modifiées elles-mêmes par d'autres qualités. Puis il fait connaître les locutions qui tiennent au génie de notre langue, pour revenir encore aux substantifs abstraits exprimant des idées de classification générale ou relatifs au spectacle de la nature ou aux cris des animaux. Les interjections et les phrases exclamatives sont aussi présentées dans une leçon : enfin ces leçons sont entremêlées de quelques dialogues roulant sur les études, sur la santé et les relations de famille. Mais le développement de la langue s'opère surtout dans cette 3° partie du cours par la synonymie. De petits récits, des descriptions, des portraits ou des réflexions morales, forment le texte de ces exercices. Quelquefois l'auteur met sous les yeux de ses élèves une série d'historiettes, et, dans les leçons suivantes, chacun de ces récits devient la matière d'un exercice de synonymie. Nous terminerons notre analyse par quelques leçons.

LEÇON 220^e.

« Hier, Victor se promenait. Tandis qu'il se promenait, il aperçut un pauvre qui pleurait beaucoup. De petits polissons l'avaient insulté et lui avaient jeté des pierres. Victor ne l'eut pas plutôt aperçu qu'il alla vers lui pour le consoler; et non-seulement il lui donna de l'argent, il le conduisit encore chez lui, pour prier sa maman de lui donner quelques habits. Sa maman applaudit beaucoup cet acte de bienfaisance, et l'embrassa avec tendresse. »

Synonymies.

« *Se promenait.*

« Était à se promener.

« *Tandis qu'il se promenait.*

« Pendant qu'il _____

« Pendant le temps qu'il _____

« Dans le temps qu'il _____

« _____ où il _____

« _____ où il était à se

« promener.

« En se promenant.

« Tout en se promenant.

« *Un pauvre qui pleurait.*

« Un mendiant _____

« Un malheureux pleurant.

« *Qu'il alla vers lui*

« Qu'il courut _____

« Qu'il dirigea ses pas _____

« *Pour le consoler.*

« Afin de _____

« Dans le but de _____

« Dans l'intention de _____

« _____ la vue de _____

« *Non-seulement il lui donna de l'argent.*

« Outre qu'il lui donna de l'argent.

« H ne se contenta pas de lui donner de l'argent.

« *De lui donner quelques habits.*

« De lui faire don de _____

« De lui faire la charité de _____

« De lui donner quelques vêtements.

« *Applaudit beaucoup.*

« Loua _____

« Vanta _____

« Donna beaucoup d'éloges à.

« *Cet acte de bienfaisance.*

« Cette œuvre de charité

« _____ d'humanité.

« *Avec tendresse.*

« Tendrement.

« *L'embrassa.*

« Le serra contre son cœur.

« _____ son sein.

« Le serra entre ses bras.

« Le pressa contre son cœur.

« Le prit entre ses bras et l'em-

« brassa

ÉPREUVE.

« Hier, Victor était à se promener. Tout en se promenant, il aperçut un pauvre pleurant. De petits polisçons lui avaient dit des insultes et lui avaient jeté des pierres. Victor, l'ayant aperçu, se hâta d'aller vers lui, afin de le consoler; et outre qu'il lui donna de l'argent, il l'amena encore chez lui, dans le but de prier sa maman de lui donner quelques vêtements. Sa maman loua beaucoup cette œuvre de charité, et l'embrassa tendrement. »

LEÇON 234^e.

« On rapporte qu'un enfant était très-désobéissant. Son père lui commandait d'aller à l'école, et il n'y allait pas. On lui ordonnait de porter une lettre à la poste, et il ne le faisait pas. On dit que Dieu ne bénit pas cet enfant. Étant devenu grand, il fut très-misérable; et comme personne ne l'estimait, il ne trouva aucun protecteur. Lorsqu'il fut vieux et qu'il ne put travailler pour vivre, il fut obligé d'aller mourir à l'hôpital. »

Synonymies.

• On rapporte.

• On dit.

• On raconte.

• On conte.

• Était très-désobéissant.

• ——— indocile.

• Avait un caractère fort indocile.

• Montrait un naturel ———

• Lui commandait.

• Lui ordonnait.

• Lui disait.

• Lui disait-il.

• Et il n'y allait pas.

• Et il la manquait.

• On lui ordonnait.

• Lui ordonnait-on.

• Lui donnait-on la commission.

• De porter une lettre à la poste.

• D'aller à la poste.

• Et il ne le faisait pas.

• Et il ne faisait pas la commission.

• ——— remplissait ———

• Il ne s'acquittait pas de ———

• Il n'exécutait pas ———

• Dieu ne bénit pas cet.

• Dieu n'accorda pas ses bénédic-

• ——— tions à cet

• ——— ne répandit pas — sur cet.

- « Il fut très-misérable.
- « Il vécut misérablement.
- « Il mena une vie très-misérable.

- « Ne l'estimait.
- « N'avait de l'estime pour lui.
- « Ne faisait cas de lui.
- « Ne le considérait.

- « Ne trouva aucun protecteur.
- « N'eut aucune protection.
- « N'eut personne qui le protégeât.
- « Ne fut protégé par personne.

- « Lorsqu'il fut vieux.
- « Lorsqu'il fut devenu vieux.
- « Parvenu à l'âge de la vieillesse.
- « Étant parvenu à un âge vieux.

- « Travailler pour vivre.
- _____ pour gagner sa vie.
- _____ son pain.
- _____ subvenir à ses besoins.

- « Fut obligé.
- « Fut forcé.
- « Fut réduit à.
- « _____ la nécessité de.

ÉPREUVE.

« On raconte qu'un enfant montrait un naturel très-indocile. « Son père lui disait d'aller à l'école, et il la manquait. On lui « commandait d'aller à la poste, et il refusait de remplir cette « commission. Dieu ne répandit pas ses bénédictions sur cet en- « fant. Étant devenu grand, il mena une vie fort misérable; et « comme personne ne faisait cas de lui, il ne trouva aucune pro- « tection. Parvenu à un âge vieux, et ne pouvant gagner pour « subvenir à ses besoins, il fut réduit à la nécessité d'aller finir « ses jours à l'hôpital. »

LEÇON 240^e.

« Charles est robuste, il est encore leste et très-bien fait, « mais il n'a pas beaucoup d'esprit. Victor, au contraire, est « très-intelligent, plein de talents, mais il est souvent malade. En « outre, il est peu leste et n'a pas une taille fort élégante. Tout « le monde estime plus le dernier que le premier, parce qu'on « préfère les qualités de l'esprit à celles du corps. »

Synonymies.

- « Est robuste.
- « A un bon tempérament.
- « Jouit d'un _____
- « Est doué d'un _____

- « Il n'a pas beaucoup d'esprit.
- « _____ un grand esprit.
- « Il n'est pas doué d' _____
- « La ciel ne lui a pas donné _____
- « La nature _____ départi _____

- « Est très-intelligent, plein de ta-
« lents.
- « A beaucoup d'intelligence.
- « Est doué d' —————
- « Montre une grande intelligence.
- « Se fait remarquer par son —
- « Se montre très-intelligent.
- « Il est souvent malade.
- « ————— indisposé.
- « ————— souffrant.
- « Il souffre souvent.
- « En outre.
- « Outre cela.
- « De plus.
- « D'ailleurs.
- « Il est peu lesté.
- « Il a peu d'agilité.
- « Il n'a guère d'agilité.
- « Il ne possède guère d'agilité.
- « Taille fort élégante.
- « ————— gracieuse.
- « Estime plus le dernier que le
« premier.
- « Fait plus de cas du dernier que
« du premier.
- « Préfère ce dernier.
- « Donne la préférence à ce dernier.
- « Le dernier.
- « Celui-ci.
- « Le premier.
- « Celui-là.
- « Parce que.
- « Par la raison que.
- « — le motif —
- « Qualités de l'esprit.
- « ————— de l'âme.
- « ————— intérieures.
- « A celles du corps.
- « ————— corporelles.
- « ————— extérieures. »

ÉPREUVE.

« Charles jouit d'un bon tempérament, il est encore lesté et
« très-bien fait, mais il n'a pas un grand esprit. Victor au con-
« traire a beaucoup d'intelligence et de talents, mais il est souvent
« indisposé. Outre cela, il est peu agile et n'a pas une taille fort
« gracieuse. Tout le monde estime celui-ci plus que celui-là,
« parce qu'on préfère les qualités de l'âme à celles du corps.

LEÇON 248^e.

« Le tigre est le plus féroce de tous les animaux. Quoiqu'il
« soit moins fort que le lion, il ose cependant l'attaquer. On peut
« le comparer à un chat pour la forme du corps. On apprivoise
« le léopard, la panthère; mais le tigre a un caractère si féroce,
« qu'on n'a jamais pu le dompter. Il est si lesté, qu'il attrape
« les autres quadrupèdes à la course. »

Synonymies.

- « *Est le plus féroce.*
 « A le plus de férocité.
 « Est de tous les animaux celui qui
 « a le plus de férocité.
 _____ « est le plus féroce.
 « De tous les animaux le plus fé-
 « roce c'est le tigre.
- « *Soit moins fort.*
 « Ait moins de force.
 « — une force inférieure.
 « Soit inférieur en force.
 « — au-dessous —
- « *L'attaquer.*
 « Le combattre.
 « Lui livrer combat.
- « *On apprivoise.*
 « — adoucit la férocité.
 « — dompte —
- « *A un caractère si féroce.*
 « — naturel —
 « Est si féroce.
 « A tant de férocité.
 « Est féroce au point.
- « *Parvenir.*
 « Venir à bout.
 « Réussir.
- « *On peut le comparer à un chat.*
 « Il ressemble à _____
 « Il a de la ressemblance avec —
- « *Il est si lesté.*
 « — agile.
 « Il a une si grande agilité.
 « Il est agile à ce point.
 « — au point.
- « *Qu'il attrape.*
 « — parvient à attraper.
 « — à prendre.
- « *Les autres quadrupèdes.*
 « — animaux.
 « — bêtes sauvages.
- « *A la course.*
 « En courant après.
 « — les poursuivant.

ÉPREUVE.

« De tous les animaux, le plus féroce, c'est le tigre. Quoi-
 « qu'il ait moins de force que le lion, il ose cependant lui livrer
 « combat. Il a de la ressemblance avec le chat pour la forme
 « du corps. On adoucit la férocité du léopard et de la panthère;
 « mais le tigre a tant de férocité, qu'on n'a jamais réussi à le
 « dompter. Il est si agile, qu'il parvient à prendre les autres ani-
 « maux en courant après. »

LEÇON 271^e.

« Adolphe a été très-malade; il a été près de mourir. Ajour-
 « d'hui son état est rassurant; il est à l'abri de tout danger; il va
 « de mieux en mieux: ses parents en sont remplis de joie. Il est

« devenu malade tout à coup. Pendant sa maladie, sa pauvre mère n'a mangé presque rien, à cause de la peine et du chagrin qu'elle avait. Sans doute, elle serait morte d'affliction, si Adolphe ne se fût rétabli. »

Synonymies.

- | | |
|--|--|
| « <i>Adolphe a été très-malade.</i> | « <i>Pendant toute sa maladie.</i> |
| « ——— très-mal. | « ——— tout le temps de sa maladie. |
| « <i>Il a été près de mourir.</i> | « ——— qu'il a été ma- |
| « <i>Il a été sur le point de mourir.</i> | « lade. |
| « ——— au moment ——— | « ——— qu'a duré sa |
| « ——— au bord du tombeau. | « maladie. |
| « <i>Il avait un pied dans la tombe.</i> | « <i>N'a presque rien mangé.</i> |
| « <i>De mourir.</i> | « <i>N'a presque pris aucune nourri-</i> |
| « <i>De trépasser.</i> | « ture. |
| « <i>D'expirer.</i> | « <i>N'a pris, pour ainsi dire, aucun</i> |
| « <i>De voir finir sa vie.</i> | « aliment. |
| « <i>De finir sa carrière.</i> | « <i>Qu'elle serait morte d'affliction.</i> |
| « <i>De voir finir ses jours.</i> | « <i>Qu'elle n'aurait pas survécu à</i> |
| « <i>Aujourd'hui.</i> | « son affliction. |
| « <i>A présent.</i> | « <i>Que l'affliction l'aurait fait mourir</i> |
| « <i>En ce moment.</i> | « <i>Qu'elle aurait succombé à son</i> |
| « <i>Il est à l'abri de tout danger.</i> | « affliction. |
| « <i>Son état est rassurant.</i> | « <i>Adolphe.</i> |
| « <i>Sa vie n'est plus en danger.</i> | « <i>Son fils.</i> |
| « <i>Il n'y a aucun danger pour sa vie.</i> | « <i>Son fils chéri.</i> |
| « <i>Il est hors de danger.</i> | « <i>Son enfant.</i> |
| « <i>Il ne risque plus rien.</i> | |
| « <i>Ne se fût pas rétabli.</i> | |
| « <i>N'eût pas recouvré la santé.</i> | |
| « <i>Ne fût pas revenu à la santé.</i> | |
| « <i>Eût succombé.</i> | |
| « <i>Fût descendu dans la tombe.</i> | |
| « <i>Si la mort lui eût enlevé son fils.</i> | |

ÉPREUVE.

« Adolphe a été très-mal; il avait un pied dans la tombe. Aujourd'hui sa vie n'est plus en danger; son état est rassurant, il va de mieux en mieux : ses parents sont remplis de joie. Il est tombé malade subitement. Pendant tout le temps qu'a duré sa maladie, sa pauvre mère n'a pris aucune nourriture, à cause de

« la peine et du chagrin qu'elle avait. Il est à croire qu'elle n'aurait pas survécu à son affliction, si la mort lui eût enlevé son enfant. »

Après avoir cherché à analyser, autant qu'il nous a été possible, un travail aussi important, il nous reste à exposer quelques observations sur l'ensemble du cours que nous venons d'examiner dans ses diverses parties. M. Chazottes a parfaitement senti que, pour enseigner la langue aux sourds-muets, il ne suffit pas de leur présenter l'une après l'autre les diverses expressions dont elle se compose ; qu'il faut encore soumettre les élèves à des épreuves, pour constater s'ils comprennent les idées exprimées par les formes qui leur ont été enseignées, et s'ils sont en état de les employer à leur tour. M. Chazottes a donc eu l'heureuse idée de mettre à la fin de chaque leçon un exercice de lecture où les difficultés de la leçon se trouvent reproduites, et qui donne la mesure du degré d'intelligence avec laquelle les élèves ont saisi les explications du maître ; mais dans l'exécution ces exercices laissent beaucoup à désirer : ils ne sont la plupart du temps qu'une répétition identique des phrases contenues dans la leçon, ce qui les réduit à un exercice de mémoire ; ils ne reproduisent d'ailleurs qu'une partie trop minime de la leçon. Quelques citations suffiront pour justifier notre assertion.

LEÇON 49^e.

Nomenclature de verbes.

• M. Chazottes	$\left\{ \begin{array}{l} \text{aime} \\ \text{respecte} \\ \text{vénère} \\ \text{honore} \end{array} \right.$	$\left\{ \begin{array}{l} \\ \\ \\ \end{array} \right.$ un homme savant.
• M. Chazottes	$\left\{ \begin{array}{l} \text{loue} \\ \text{caresse} \\ \text{récompense} \end{array} \right.$	$\left\{ \begin{array}{l} \\ \\ \end{array} \right.$ un enfant studieux.

« M. Chazottes $\left\{ \begin{array}{l} \text{méprise} \\ \text{gronde} \\ \text{châtie} \\ \text{chasse} \end{array} \right\}$ un enfant paresseux.

EXERCICE DE LECTURE.

- M. Chazottes honore un homme savant.
- M. Chazottes récompense un enfant studieux.
- M. Chazottes méprise un enfant paresseux. »

LEÇON 87^e.

Nomenclature d'adjectifs.

« Le tigre est $\left\{ \begin{array}{l} \text{féroce.} \\ \text{cruel.} \\ \text{indomptable.} \\ \text{sauvage.} \end{array} \right\}$

« Le chat est $\left\{ \begin{array}{l} \text{rusé.} \\ \text{hypocrite.} \\ \text{vif.} \\ \text{propre.} \end{array} \right\}$

« Le lion est $\left\{ \begin{array}{l} \text{redoutable.} \\ \text{terrible.} \\ \text{effrayant.} \\ \text{reconnaissant.} \end{array} \right\}$

« Le chien est $\left\{ \begin{array}{l} \text{fidèle.} \\ \text{intelligent.} \\ \text{aimant.} \\ \text{sensible.} \end{array} \right\}$

●
EXERCICE DE LECTURE.

- « Le tigre est féroce, indomptable.
- « Le chat est propre, il est vif, il est rusé, il est hypocrite.
- « Le lion est redoutable, effrayant; mais il est reconnaissant. »

LEÇON 145^e.34^e Nomenclature des noms.

« Il a déchiré $\left\{ \begin{array}{l} \text{ses bas de laine.} \\ \text{ses bas de filasse.} \\ \text{ses bas de coton.} \\ \text{ses bas de fil.} \end{array} \right\}$

- « Il a déchiré » { ses gants de soie.
 ses gants de peau.
 ses chemises de calicot.
 sa cravate de taffetas.
- « Il a déchiré » { son chapeau de paille.
 son pantalon de drap.
 son pantalon de nankin.
 son pantalon de toile.
- « Il a déchiré » { son gilet de velours.
 son gilet de flanelle.
 son pantalon de moleton.
 son gilet d'écarlate.

EXERCICE DE LECTURE.

- « Il a déchiré ses bas de laine.
 « Il a déchiré ses bas de soie, son pantalon de drap et son gilet de velours.
 « Il a déchiré sa chemise de calicot et ses gants de soie. »

Pour qu'un exercice de lecture devienne une véritable épreuve, il faut que les mots ou les formes grammaticales expliqués dans la leçon soient présentés dans la lecture avec de nouvelles combinaisons. Ainsi, lorsque dans une leçon on a fait connaître un certain nombre de substantifs, on doit les reproduire dans l'exercice, mais avec d'autres verbes, d'autres adjectifs; lorsque la leçon a été consacrée à faire connaître des verbes, il faut, dans l'exercice, faire porter les actions sur d'autres objets, ou les faire exécuter par d'autres agents. Lorsqu'une leçon a fait connaître des prépositions, il faut, dans l'exercice, changer les termes du rapport, et montrer le rapport dans l'expression d'idées différentes. En général, s'il importe que, dans une leçon, l'élève n'ait pas à vaincre tout à la fois et la difficulté de la forme et la difficulté des idées, il n'importe pas moins que, dans l'exercice, l'élève soit exercé à employer la même forme pour l'expression d'idées différentes; de là, il doit ressortir ce prin-

cipe : que , pour enseigner une nouvelle forme grammaticale , l'instituteur doit s'appuyer sur des notions parfaitement connues de l'élève , et qu'ensuite il faut faire servir cette nouvelle forme à la transmission d'autres idées.

Dans un cours d'enseignement , il y a deux choses : le développement progressif des formes de la langue , et la culture de l'intelligence. Sous ce dernier rapport , les leçons de M. Chazottes nous ont paru être renfermées dans un cercle d'idées beaucoup trop restreint ; elles offrent des idées peu variées et surtout peu élevées. Les idées premières , à la vérité , ne peuvent être très-élevées , mais c'est par la gradation qu'on s'élève , et les dernières leçons ne supposent pas un développement intellectuel très-étendu. Enfin , ce cours , tout en témoignant d'une grande connaissance dans l'enseignement des sourds-muets , n'explique pas les beaux résultats que l'auteur a obtenus avec ses élèves : il doit y avoir dans sa pratique des intermédiaires entre son cours et la lecture des livres ordinaires ; car l'auteur a fait parvenir à l'Institution des cahiers renfermant les compositions de ses élèves , cahiers qui attestent une grande facilité d'expressions et un développement intellectuel très-étendu. Nous regrettons que l'abondance des matériaux qui doivent entrer dans cette Circulaire ne nous permette pas de citer un certain nombre de spécimens.

*Grammaire à l'usage des Sourds-Muets , par
M. l'abbé Chazottes , directeur de l'Institution des
Sourds-Muets de Toulouse.*

M. l'abbé Chazottes a fait suivre son cours d'instruction d'une grammaire dont le plan est très-ingénieux. Au lieu d'exposer les règles grammaticales dans des formules abstraites , il les a rendues intuitives , en les présentant

dans des tableaux où la concordance des faits fixe l'attention de l'élève sur un point qui leur est commun, et fait ressortir cette généralité, qui prend alors le caractère d'une loi. D'abord, la règle est montrée vivante dans un tableau ; puis, dans une série d'exercices variés, l'élève est conduit par l'analogie à en faire l'application ; enfin l'instituteur, soumettant l'élève à une contre-épreuve, commet avec intention des fautes grammaticales que celui-ci doit corriger.

Ainsi, la première règle, qui a pour objet la distinction des genres, classe les noms en deux colonnes, l'une pour le genre masculin et l'autre pour le genre féminin, en mettant en regard les êtres et les choses analogues, comme :

<i>Genre masculin.</i>		<i>Genre féminin.</i>	
	lion, tigre, chien, homme...		lionne, tigresse, chienne, femme...
• Le	cahier, canif, crayon, cahet...	• La	plume, règle, table, chaise...
• Un	tablier, mouchoir, bonnet, soulier...	• Une	chemise, robe, veste, redingote...
• Ce	front, nez, menton, cou, etc.	• Cette	tête, jambe, main, poitrine...
• etc.		• etc.	etc.

Puis, dans un exercice, tous les noms, sans article, sont présentés confusément à l'élève, qui doit à son tour faire l'application de la règle, en classant les mots selon leur genre et à côté de l'article qui leur convient, comme :

	livre. cahier.		table. chaise.		livre. cahier.		table. chaise.
• Livre, cahier,	Le	•	•	•	Un	•	•
• table, canif,		•	•	•		•	•
• chaise plume,		•	•	•		•	•
• etc.		•	•	•		•	•
		•	•	•		•	•
		•	•	•		•	•

Un second exercice reproduit les mêmes noms pêle-mêle, et l'élève doit tantôt appliquer à chaque mot les ar-

ticles qui lui conviennent, tantôt au contraire rapporter à chaque article les mots auxquels il peut s'unir. Cet exercice est présenté sous la forme suivante :

• Apporte	{	le la un une ce cette	{	livre...
				grattoir...
				cahier...
				table...
				chemise...
				bonnet...
				robe...
				montre...
				.
				.

L'exercice suivant n'est que la reproduction du même exercice appliqué aux pronoms possessifs. Enfin les applications de la première règle sont terminées par une contre-épreuve qui offre tantôt un substantif masculin avec un article ou un pronom féminin, tantôt un substantif féminin avec un article ou un pronom masculin.

L'élève doit corriger les fautes.

Nous pensons cependant qu'il faut être très-sobre de ces méthodes de *cacographie*.

La règle sur la formation du pluriel et celle sur l'application de l'apostrophe sont présentées de la même manière.

Dans les deux règles suivantes, l'élève apprend la formation régulière et irrégulière du féminin et du pluriel dans les adjectifs. Puis, dans les exercices, on donne à l'élève un grand nombre d'adjectifs au genre masculin, et celui-ci doit les unir dans une proposition simple à un substantif féminin, en les classant dans deux colonnes, l'une destinée à la formation régulière et l'autre à la for-

mation irrégulière; ou bien, on joint à un substantif masculin des adjectifs de toutes sortes de terminaisons, et l'élève doit à son tour les unir à un substantif féminin, en leur donnant la forme voulue.

Les mêmes exercices se reproduisent pour l'application du pluriel, et en outre on soumet l'élève à un nouveau genre d'exercices, où les adjectifs sont privés de leurs terminaisons, que l'élève doit rétablir selon le genre et le nombre des substantifs auxquels il veut les unir. Voici un de ces exercices :

« M. *** aime	{	un enfant	{	studieu...
		une fille		acti...
		des enfants		obéissan...
		des filles		soumi...
				attenti...
				pieu...
				appliqu...
				sag...
				propr...

Enfin, dans les contre-épreuves, tantôt un adjectif masculin ou au singulier se trouve uni à un substantif féminin ou au pluriel, tantôt au contraire un adjectif féminin ou au singulier se trouve uni à un substantif masculin ou au pluriel, afin que l'élève rétablisse la forme régulière.

L'application de l'adjectif déterminatif *cet* devant les noms masculins, et des pronoms *mon*, *ton*, *son* devant les noms féminins, commençant, dans les deux cas, par une voyelle, est présentée dans des tableaux conçus dans le même esprit.

Après avoir exposé la composition de phrases simples, M. Chazottes montre, dans la règle huitième, l'application du pluriel dans les verbes qui ont pour sujet un nom substantif. Puis, dans des exercices analogues à ceux qu'il a faits sur les substantifs et les adjectifs, tantôt il présente une grande quantité de verbes à la troisième personne du singulier et du pluriel, soit au présent, soit au passé, soit

au futur, et l'élève doit en faire le triage pour rapporter tous les verbes au singulier à un sujet également au singulier, et tous les verbes au pluriel à un sujet également au pluriel. Tantôt il lui propose une série de phrases, en n'exprimant que la racine des verbes, et l'élève est tenu de mettre la terminaison conformément à la règle grammaticale.

Les tableaux suivants font connaître l'application des pronoms sujets : *il, elle, ils, elles*, ainsi que des pronoms régimes : *le, la, les*.

L'exposition des règles est suivie d'un grand nombre d'exercices conçus dans le même esprit que les applications des règles précédentes.

Nous citerons, pour l'application des pronoms sujets, l'exercice 25^e.

EXERCICE 25^e.

« Application des pronoms sujets *il, elle, ils, elles*.

« mon, ma, mes « ton, ta, tes « son, sa, ses	cahier livre ardoise livres ardoises souliers veste chemises habit redingote gants chapeau pantalons cravate cravates bas bottes mouchoirs manteau etc.	est sont	{ joli; jolies; jolis; neuf; neuve; neufs; neuves; }	{ il elle ils elles }	est sont	encore	{ bon bonne bons bonnes. }
---	--	---------------------	---	--	---------------------	---------------	---

Et pour l'application des pronoms régimes, nous citerons l'exercice 29°.

EXERCICE 29°.

« Application des pronoms régimes *le, la, les*.

Félix Sophie Cet enfant Ces enfants Félix et Victor Cette fille Ces filles Cette demoiselle La petite Julie La jeune Sophie Le petit Victor Le jeune Félix	est sont	{ studieux et appliqué; obéissant et sage; studieuses et appliquées; studieux et appliqués; obéissants et sages; studieuses et appliquées; appliqué et soumis; appliqués et soumis; propre et active; appliquée et soumise; propre et actif; appliquées et soumises; propres et actives;	il elle ils elles	est sont	encore	{ pieux; modeste; pieuse; pieuses; modeste; doux; douce; douces; tranquille; tranquilles; bon; bonne; bons; bonnes; honnête; très-honnêtes; très-douce;	M. ^{es} le la les	récompensera.
---	-------------	---	----------------------------	-------------	--------	--	-------------------------------------	---------------

L'auteur présente ensuite la règle sur l'application des pronoms personnels comme régime direct ou indirect et des pronoms possessifs. Voici comment cette règle est exposée :

« Application des noms relatifs *me, te, se, etc., les, leur, etc.*

« J'étudierai « Tu étudieras « Il étudiera « Nous étudierons « Vous étudierez « Ils étudieront	bien, et M. ^{es}	{ me te le nous vous les	récompensera.
« J'étudierai « Tu étudieras « Il étudiera « Nous étudierons « Vous étudierez « Ils étudieront	bien, et M. ^{es}	{ me te lui nous vous leur	donnera un livre. »

Les règles suivantes font connaître l'application du participe passé, celle des prépositions *à* et *de*. Dans les 14°, 15°, 16° et 17° règles, l'auteur présente le tableau

de la conjugaison des verbes réguliers et irréguliers, actifs, neutres et réfléchis, et avec l'emploi de l'apostrophe devant les verbes qui commencent par une voyelle. Dans les exercices, les élèves doivent, à la vue d'un seul verbe dont la première personne est donnée comme type des divers temps, conjuguer une foule de verbes de forme différente.

Les sourds-muets étant trop portés à employer le verbe *est*, non-seulement pour unir un adjectif à un substantif, mais souvent pour rapporter un verbe à un sujet, comme *il EST souffre*, pour *il souffre*, par analogie avec *il EST malade*, M. l'abbé Chazottes a consacré une règle spéciale à l'application de l'adjectif, différente de celle du verbe; et pour faire mieux ressortir cette différence, il a soin d'opposer aux adjectifs des verbes exprimant des idées analogues.

Enfin, dans la 19^e et dernière règle, l'auteur montre l'application des passés défini et indéfini. Nous citerons, en terminant, l'exercice 52^e, ainsi conçu :

« Application des passés défini et indéfini.

• Aujourd'hui • Demain • Hier • Cette semaine • La semaine passée • La semaine prochaine • Le mois passé • Le mois prochain • Cette année • L'année prochaine • L'année passée • Il y a quatre jours • L'autre jour	- Victor - Victor et Félix - un enfant - deux enfants - je - tu - il - nous - vous - ils	- attrap... un joli - oiseau et	- il - ils - je - tu - nous - vous	l'apprivois...
---	---	--	---	--

• Aujourd'hui • Demain • Hier • Cette semaine • . • .	- Victor - Victor et Félix - je - tu - il - nous - vous - ils	- aperç... un nid an - haut d'un - arbre, et - aussitôt	- il - ils - je - tu - nous - vous	y grimp... mais	- il - ils - je - tu - nous - vous	ne trouva rien dans le nid.»
--	--	--	---	---	---	--

Ces leçons de grammaire peuvent être d'une grande utilité pour le succès de l'enseignement pratique de la langue. Toutes les modifications que subissent les mots sont ainsi justifiées et rendues sensibles ; et lorsqu'un élève commet une faute dans la composition d'une phrase, il est avantageux de pouvoir lui mettre sous les yeux un tableau qui l'amènera à se corriger lui-même.

*Catéchisme à l'usage des Sourds-Muets, par
M. l'abbé Chazottes, directeur de l'Institution
des Sourds-Muets de Toulouse.*

Dans la rédaction de son catéchisme, M. Chazottes a suivi un plan conçu dans le même esprit qui l'a dirigé dans son cours d'instruction. Son ouvrage n'est pas un livre de lecture qui puisse être mis entre les mains des sourds-muets ; c'est plutôt une suite de leçons et d'exercices à la disposition de l'instituteur.

Ce catéchisme est divisé en deux parties : la première, relative à la foi, contient douze chapitres qui traitent successivement de Dieu et de ses perfections, des anges, de la création de l'homme, de la punition d'Adam et d'Ève, de Jésus-Christ, des sacrements, du péché, du sacrement de l'Eucharistie, du sacrifice de la messe, du jugement dernier, des saints, des infidèles et des hérétiques.

La seconde partie est consacrée à la morale, et se divise en quinze chapitres, qui traitent successivement de la nécessité de confesser la foi, de l'espérance, de l'amour envers Dieu, de la manière dont nous devons adorer Dieu, de l'honneur dû au saint nom de Dieu, de l'amour envers ses parents, envers ses supérieurs, envers son

prochain, de la justice, de la douceur, de la modestie, de la générosité, de la sobriété, de la chasteté et de l'amour du travail.

Chaque chapitre commence par un texte où les vérités religieuses sont exposées dans un style très-simple; ce texte est suivi d'une série de questions relatives aux idées contenues dans la leçon. Ensuite l'instituteur reprend une à une les expressions de la leçon et présente toutes les formes de phrase par lesquelles la même idée peut être rendue; puis il reproduit ces mêmes vérités dans un second texte, dont le style est beaucoup plus élevé que dans le texte primitif; enfin le chapitre est terminé par des questions qui roulent sur les mêmes faits, mais qui les envisagent sous un aspect différent. Pour donner à nos lecteurs une idée exacte de la manière dont procède M. Chazottes, nous mettrons sous leurs yeux le chapitre 1^{er}, qui traite de Dieu et de ses perfections.

CHAPITRE 1^{er}.

De Dieu et de ses perfections.

« Dieu a créé le ciel, la terre, le soleil, la lune, les étoiles, tous les animaux : il est tout puissant.

« Il habite dans le ciel, sur la terre et partout : il est immense.

« Il n'a pas commencé et ne finira jamais : il est éternel.

« Il sait tout ce que nous avons fait, tout ce que nous faisons et tout ce que nous ferons : il est infiniment savant.

« Il gouverne tout, et personne ne le gouverne : il est indépendant.

« Il récompense les hommes bons et punit les hommes méchants : il est infiniment juste.

« Il ne peut pécher : il est infiniment saint.

« Il nous a donné la vie, il nous la conserve, il a tout fait pour nous : il est infiniment bon.

« Il n'a pas de corps : il est esprit.

« QUESTIONS. — Qui a créé le ciel et la terre ? Dieu est-il tout-puissant ? Pourquoi Dieu est-il tout-puissant ? Dieu est-il immense ? Pourquoi Dieu est-il éternel ? Pourquoi Dieu est-il infiniment bon ? Pourquoi Dieu est-il infiniment savant ? Pourquoi Dieu est-il infiniment juste ? Dieu est-il infiniment bon ? Pourquoi Dieu est-il infiniment bon ? Dieu est-il esprit ? Pourquoi Dieu est-il esprit ?

« Dieu, Père suprême ; — Père des êtres ; — le seigneur ; — l'éternel ; — le souverain seigneur ; — le roi de l'univers ; — le souverain monarque de l'univers ; — le souverain arbitre du monde ; — le souverain seigneur de toutes choses ; — le maître de la nature ; — le créateur.

« A créé. A fait de rien ; — a tiré de rien ; — a fait sortir du néant ; — a appelé du néant.

« Il est tout-puissant. Il est infiniment puissant ; — il peut tout ; — il a une puissance infinie ; — une puissance sans borne ; — sa puissance est sans borne ; — sa puissance est sans limite ; — sa puissance n'a aucune borne ; — sa puissance ne connaît aucune borne ; — rien ne borne sa puissance ; — rien ne limite sa puissance.

« Habite dans le ciel, sur la terre. Réside partout ; — règne dans le ciel ; — règne en tous lieux ; — il est au ciel et aux enfers.

« Il est immense. Il remplit tous les lieux de sa présence ; — il remplit tous les lieux de son immensité ; — il n'a point commencé, il ne finira jamais ; — il n'a pas eu de commencement ni n'aura jamais de fin ; — son existence n'a pas reçu de commencement ni ne recevra de fin ; — son existence n'a pas connu de commencement ni ne connaîtra de fin.

« Il est éternel. Il est de toute éternité ; — il existe de toute éternité ; — il est depuis tous les siècles ; — il existe dès les siècles des siècles.

« Tout ce que nous avons fait. Nos actions passées ; — notre conduite passée ; — la conduite que nous avons tenue par le passé ; — la conduite que nous avons menée par le passé.

« *Tout ce que nous faisons.* Nos actions présentes ; — notre conduite présente ; — notre conduite actuelle ; — tous les actes de notre conduite présente ; — tous les actes de notre vie présente ; — la conduite que nous menons en ce moment ; — la conduite que nous tenons à présent.

« *Tout ce que nous ferons.* Nos actions futures ; — notre conduite future ; — tous les actes de notre conduite à venir ; — la conduite que nous mènerons à l'avenir ; — la conduite que nous devons mener à l'avenir.

« *Il sait tout.* Il connaît tout ; — rien ne lui est caché ; — rien n'est caché à sa pensée ; — rien n'échappe à sa connaissance ; — rien n'est voilé à ses regards ; — il n'ignore rien.

« *Il commande à tout.* Il commande à toutes choses ; — il commande à tout l'univers ; — il commande à toute la nature.

« *Il est indépendant.* — Il ne dépend d'aucune chose ; — il ne dépend de rien ; — il jouit d'une souveraine indépendance ; — il n'est sous la dépendance d'aucune chose.

« *Les hommes bons.* Les bons ; — les justes ; — ceux qui vivent saintement ; — ceux qui sont fidèles à ses commandements.

« *Les hommes méchants.* Les méchants ; — ceux qui sont méchants ; — ceux qui violent ses commandements.

« *Le souverain seigneur de l'univers a fait de rien le ciel, la terre et tous les animaux.* Sa puissance ne connaît aucune borne. Il remplit tous les lieux de sa présence ; il est au ciel, sur la terre, dans les enfers et partout.

« *Il n'a jamais commencé ni ne finira jamais.* Il existe de toute éternité et sera toujours. Rien n'est caché à sa pensée ; il connaît nos actions futures comme nos actions présentes et passées. Il commande à la nature, et toute la nature lui obéit. C'est un être infiniment parfait.

« *Tout dépend de lui, et lui ne dépend de rien ; il est souverainement indépendant.* Sa justice est infinie ; il récompense la vertu et punit le crime.

« C'est lui qui nous a fait présent de la vie, et daigne veiller constamment à notre conservation. Il est d'une nature toute spirituelle.

« QUESTIONS. — Qu'est-ce que Dieu? Est-ce un être infiniment parfait? Comment a-t-il fait le ciel et la terre? Sa puissance a-t-elle des bornes? Comment dites-vous que Dieu est un être spirituel? Son existence a-t-elle eu un commencement? Où est Dieu? Est-il rien de caché à sa pensée? Pourquoi n'y a-t-il rien de caché à sa pensée? Qui commande à toute la nature? Comment Dieu montre-il sa justice infinie à notre égard? Sa bonté pour ses créatures est-elle sans bornes? Veille-t-il constamment à notre conservation? »

Tous les autres chapitres sont conçus d'après le même plan.

Dans la deuxième partie, où sont exposés les devoirs du chrétien, chaque chapitre présente à la suite du texte les fautes que l'on peut commettre contre ces devoirs. C'est un examen de conscience.

Lettres à l'usage des Sourds-Muets, par M. l'abbé Chazottes, directeur de l'Institution des Sourds-Muets de Toulouse.

Pour former ses élèves au style épistolaire, M. Chazottes leur présente quatorze formules de lettres exprimant les idées qui peuvent le plus souvent les occuper dans leurs relations de famille. Après chaque lettre, l'instituteur reprend une à une toutes les expressions, et présente dans un tableau les diverses formes qui rendent la même idée. Nous citerons comme exemples la première et la dernière lettre.

LETTRE 1^{re}.

« Mes chers parents, depuis longtemps je désirais de vous écrire, mais je ne l'ai pu jusqu'à ce moment; je n'étais pas assez instruit pour composer une lettre. J'entreprends aujourd'hui de le faire, pour vous assurer que je vous aime de tout mon cœur

« et que je n'oublierai jamais les bontés dont vous me comblez.
 « Vous trouverez sans doute beaucoup de fautes dans ma lettre;
 « mais daignez me les pardonner; daignez surtout me répondre
 « bientôt, et me dire comment vous allez tous.

« Adieu, chers parents. Je suis pour la vie votre fils le plus
 « tendre, le plus dévoué.

« Je détruis de.

« Je voulais.

« J'étais dans l'intention de.

« J'avais le désir de.

« Je nourrissais le désir de.

« Vous écrire.

« — faire une lettre.

« — adresser —

« — donner de mes nouvelles.

« — envoyer —

« — mander —

« — faire tenir —

« — faire savoir —

« Je ne l'ai pu.

« Je n'ai pu le faire.

« — contenter ce désir.

« — satisfaire à ce désir.

« — accomplir ce vœu.

« — exécuter ce dessein.

« — ce projet.

« — mettre ce projet à exé-
 « cution.

« — accomplir ce vœu.

« Jusqu'à ce moment.

« — cet instant.

« — cette heure.

« — cette époque.

« — ce jour présent.

« Je n'étais pas assez instruit.

« Je n'avais pas assez d'instruction.

« Je ne possédais pas —

« Je n'avais pas acquis —

« Je ne savais pas assez bien écrire.

« — rédiger mes pensées.

« — m'exprimer par écrit.

« — mettre mes idées par écrit.

« Pour composer une lettre.

« — un bout de lettre.

« — quelques lignes.

« — quelques mots.

« Pour tracer une lettre.

« — écrire une lettre.

« — faire une lettre.

« J'entreprends de.

« Je me décide à.

« Je me détermine à.

« Je m'essaie à.

« J'ose entreprendre de.

« Vous trouverez.

« — rencontrerez.

« — apercevrez.

« — remarquerez.

« — observerez.

« Diguez me le pardonner.

« — m'excuser.

« — être indulgent à mon
 « égard.

« — m'en accorder le pardon.

« — ne pas m'en vouloir.

LETTRE 14^e ET DERNIÈRE.

« Je vous remercie de tout mon cœur, chers parents, de
 « m'avoir mis dans cette institution. Je ne connaissais pas, il y a
 « quelque temps, combien il est utile de s'instruire : aujourd'hui
 « ce n'est pas la même chose ; je sens qu'un enfant, et à plus forte
 « raison un sourd-muet, est bien à plaindre lorsqu'il reste sans
 « éducation. Hélas ! qu'étais-je avant de venir ici ? Je ne vivais
 « pas, je ne faisais que végéter comme les bêtes. Je n'ai pas eu
 « encore le temps d'acquiescer beaucoup d'instruction, cependant
 « j'ai appris à connaître mon créateur, mes devoirs envers lui
 « et mes semblables. Je suis devenu un être raisonnable. Quel
 « bienfait ! Or, c'est à vous que je le dois : recevez donc encore
 « une fois mes vifs remerciements.

« Je vous remercie.

« Je m'empresse de vous remercier.

« Je m'empresse de vous témoigner
 « ma reconnaissance.

« Je m'empresse de vous marquer
 « mes sentiments de reconnais-
 « sance.

« Je m'empresse de vous exprimer
 « ma reconnaissance.

« De m'avoir mis.

« ——— placé.

« ——— conduit.

« De ce que vous m'avez placé.

« Je ne connaissais pas.

« ——— comprenais ———

« ——— concevais ———

« ——— savais ———

« Je ne pouvais connaître.

« ——— comprendre.

« ——— concevoir.

« ——— m'imaginer.

« ——— me figurer.

« Il est utile de.

« ——— avantageux de.

« Il y a des avantages à.

« On trouve des avantages à.

« On trouve des avantages et des
 « agréments à

« S'instruire.

« Cultiver son esprit.

« Recevoir de l'instruction.

« Faire son éducation.

« Acquiescer de l'instruction.

« Je sens.

« Je reconnais.

« Je vois.

« Je comprends.

« Un sourd-muet.

« Un enfant sourd-muet,

« ——— privé de l'ouïe et de la
 « parole.

« ——— qui ne peut entendre ni
 « parler.

« ——— privé des avantages de
 « l'ouïe et de la parole.

« *Est bien à plaindre.*
« ————— malheureux,
« A un sort bien ———
« ————— déplorable.

« *Sans éducation.*
« Sans instruction.
« Sans connaissances.
« Privé de connaissances,

« *Mon créateur.*
« Celui qui m'a créé.
« Celui qui m'a tiré du néant.
« Celui de qui je tiens la vie.
« Celui à qui je dois l'existence.
« ————— le bienfait de
« la vie.
« Celui qui m'a appelé à l'exis-
« tence. »

§ II.

ÉDUCATION PHYSIQUE.

Ce chapitre n'offre pas la même importance que les autres, et il est facile d'en concevoir la raison. L'éducation physique des sourds-muets différant peu de celle des enfants ordinaires, ne donne pas lieu à de grands développements; et les institutions qui ont une fois fait connaître leur régime intérieur, en ce qui concerne les soins de la santé, l'exercice du corps et l'apprentissage d'une profession industrielle, n'ont plus à transmettre de nouveaux renseignements à cet égard.

M. l'abbé Boselli regarde l'apprentissage d'un état comme une chose accessoire dans l'organisation d'un établissement; il en reconnaît cependant le besoin pour une grande partie des sourds-muets; mais il déplore cette nécessité qui enlève à l'instituteur un temps précieux pour l'éducation intellectuelle et morale de ses élèves. L'Institution de Gênes offre aux enfants d'une condition inférieure l'apprentissage d'un état qui puisse leur procurer une honnête existence : les uns se livrent au dessin, d'autres apprennent l'état de cordonnier ou celui de relieur; et les élèves réussissent dans ces professions : car ils ont obtenu une mention honorable à la dernière exposition triennale de l'industrie dans la capitale de la Sardaigne.

A l'Institution de Modène, les soins de la santé et l'apprentissage d'un métier sont l'objet d'une vive sollici-

forte : comme on a remarqué que généralement les sourds-muets sont affectés de maladies d'humeurs, on veille à ce que les aliments soient sains et de facile digestion, et que les vêtements soient tenus avec une grande propreté. Plusieurs fois par jour on prescrit l'exercice au grand air, dans le jardin. Les divertissements sont de la nature de ceux qui exigent du mouvement, comme la paume, le volant, la balançoire, etc. Avec ces moyens simples et l'usage modéré de quelques purgatifs, l'on obtient que, malgré la constitution un peu débile des sourdes-muettes, et la vie méthodique de l'établissement, ces jeunes filles jouissent d'une bonne santé. Quant à l'apprentissage d'un état, les élèves sont instruites dans presque tous les travaux de leur sexe, comme à filer, à tisser, à broder, à coudre, à tricoter, à faire de la dentelle et des franges, etc., et en outre elles sont occupées aux différents travaux de la maison, de la cuisine, du jardin, selon leur force et leur condition.

A l'Institution de Sienne, les élèves apprennent à dessiner et se livrent à l'apprentissage des états de cordonnier et de tailleur.

A l'Institution de Zurich, la première règle est la propreté. Tous les élèves reçoivent une nourriture simple, mais saine et bien apprêtée; toutefois, il y a une différence entre le régime des élèves appartenant aux classes aisées et celui des élèves pauvres, qu'on croit devoir accoutumer d'avance au genre de vie que l'avenir leur réserve. On ne néglige pas les exercices du corps, qui ont une influence salutaire sur la santé. Outre les récréations dans le jardin avant et après le repas, les élèves font régulièrement, et presque toujours sous la conduite de l'instituteur en chef, des promenades qui sont une occasion naturelle de les instruire sur un grand nombre d'objets.

En été, les élèves des deux sexes usent fréquemment des bains du lac de Zurich, et les garçons apprennent à nager. Un des élèves les plus âgés ayant assisté aux exercices gymnastiques du collège public, dirige à son tour ses camarades dans ces mêmes exercices. En cas de maladie, les élèves reçoivent les soins gratuits de l'un des médecins les plus habiles de Zurich.

Comme nous l'avons déjà fait connaître, les élèves, pendant le temps de leur séjour à l'école, ne sont pas exercés à l'apprentissage d'un état, mais l'Institution les place à leur sortie, et les entoure de sa bienveillante protection. Parmi les anciens élèves, les uns sont peintres, cordonniers, imprimeurs; les autres exercent les métiers de tailleur, de cordonnier, de fabricant de chapeaux de paille. L'établissement a contribué pour beaucoup aux frais d'apprentissage de quelques élèves, soit en payant à leurs maîtres une partie du prix convenu, soit en continuant à fournir la table et le logement durant l'apprentissage.

A l'Institution de Pforzheim, la santé des élèves est l'objet d'une attention toute spéciale; le médecin est en même temps membre du Comité directeur de l'école; c'est lui qui prescrit le régime alimentaire et les soins physiques, d'après les indications d'une sage hygiène.

Le jardin de l'établissement est traversé par un canal où les élèves prennent des bains pendant l'été. Ils se livrent aussi aux exercices gymnastiques.

L'éducation industrielle n'est pas négligée à l'école de Pforzheim : les élèves les plus jeunes apprennent à tricoter et aident à de petits travaux domestiques; ceux qui sont plus grands apprennent le cartonnage et l'ébénisterie, et ceux qui montrent des dispositions pour le dessin travaillent dans une lithographie annexée à l'Institution. Deux ans avant leur sortie de l'établissement, les élèves fré-

quentent, plusieurs heures par jour, des ateliers en ville, pour se livrer à l'apprentissage des états de tailleur, de cordonnier, de serrurier, d'ébéniste, de relieur et de vannier.

Les filles s'occupent d'abord des soins du ménage, et, plus tard, elles apprennent à tricoter, à filer, à coudre, à marquer le linge, à broder, à plisser, à repasser le linge et à faire des fleurs artificielles.

Les élèves de l'un et de l'autre sexe se livrent en outre à l'horticulture dans le jardin de l'Institution.

A l'Institution de Leipzig, ni à celle de Berlin, on ne s'occupe de l'éducation industrielle des élèves. Les sourdes-muettes seulement se livrent aux travaux de leur sexe. L'un et l'autre établissement déplorent la lacune qu'ils laissent subsister dans l'éducation générale des élèves qui sortent de leur sein, sans avoir jusqu'à présent pu trouver le moyen de la combler.

Le directeur de l'Institution de Berlin a conçu l'idée de former une colonie de sourds-muets qui vivraient séparés de la société des autres hommes. Depuis longtemps M. Grasshoff recueille des souscriptions bénévoles pour faire l'acquisition d'un terrain et y établir une manufacture de rubans dont les ouvriers seraient tous sourds-muets. Ce projet est annoncé dans un article publié par un voyageur, dans l'annuaire des écoles primaires de l'Allemagne. (*Freimüthige Jahrbücher der deutschen Volksschulen, Bemerkungen einer Reisenden, etc.*, 1829, p. 1.) Nous pensons avec l'observateur qu'un tel isolement du reste de la société, une telle obligation de se livrer à un travail exclusif, sans la liberté du choix et du goût naturel, doivent ajouter encore au malheur du sourd-muet, au lieu d'y porter remède.

A l'Institution de Hildesheim, les élèves sont l'objet de soins physiques bien entendus : ils reçoivent une nour-

riture simple, mais saine et abondante; elle est partagée par le directeur, sa famille et les maîtres.

L'Administration regrette que les ressources de l'établissement n'aient pas encore permis de donner à l'éducation industrielle des élèves toute l'attention qu'elle mérite. Les grands sont occupés au jardinage ou à des travaux domestiques, sans cependant que leur instruction intellectuelle puisse en souffrir. Pendant la mauvaise saison, ils confectionnent des ouvrages de carton; de temps en temps ils sont conduits dans des ateliers en ville, pour observer les métiers et les outils, et pour se fixer sur le choix de l'état qu'ils embrasseront par la suite.

A l'Institution de Saint-Pétersbourg, les sourds-muets qui se livrent à l'apprentissage d'un état vont dans les ateliers de la maison des enfants trouvés. Ils communiquent avec les ouvriers parlants, ou par écrit ou par signes; mais comme ceux que l'on y envoie sont moins aptes aux connaissances intellectuelles, ils préfèrent l'emploi des signes, et n'ont recours à l'écriture que pour indiquer les objets qu'ils ne peuvent faire comprendre par le langage mimique. Dans l'opinion de MM. Fleury et Gourzoff, dès que le sourd-muet possède assez d'intelligence pour pouvoir s'instruire au moyen de l'écriture, il y aurait presque de l'inhumanité à le reléguer dans un atelier où le travail mécanique le dégoûterait bientôt du travail intellectuel. Selon leur avis, il vaudrait mieux n'envoyer un sourd-muet intelligent et apte à l'instruction dans un atelier, pour y apprendre un métier, que lorsqu'il aurait à peu près terminé son éducation morale; et quant au sourd-muet incapable de s'instruire à l'aide de nos langues, MM. les directeurs voudraient qu'on se bornât à lui inculquer les connaissances indispensables au moyen des signes, et qu'en fait d'écriture on n'exigeât de lui que l'intelligence d'un livret spécial, relatif à sa profession. Nous

pensons avec MM. Fleury et Gourzoff que la rédaction de ces livrets mériterait d'occuper les instituteurs.

Quant aux professions dans lesquelles les sourds-muets réussissent le mieux, les instituteurs de Saint-Pétersbourg ont observé qu'ils s'appliquent avec avantage aux métiers qui n'exigent qu'une imitation servile, et que dans les arts ils ne peuvent guère que suivre l'exemple des autres.

L'instituteur en chef de l'école d'Edgbaston, M. du Puget, est fortement prononcé contre l'introduction des travaux industriels au sein d'un établissement pour les associer à l'éducation intellectuelle. Déjà, à plusieurs reprises, le Comité administratif avait voulu opérer cette association ; mais chaque fois les observations de M. du Puget ont fait abandonner ce projet. Il craint que des travaux manuels ne détournent les élèves de leurs études. En permettant aux sourds-muets de cultiver le jardin, le Comité n'a pas pour but d'en faire des jardiniers, ni des domestiques, mais de leur procurer une récréation saine, innocente et un exercice qui puisse leur devenir utile quand ils quitteront l'Institution : car, comme le dit M. du Puget, tous les Anglais sont plus ou moins jardiniers ; les riches, pour leur agrément et pour donner l'exemple ; les pauvres, par économie.

L'Institution d'Exeter possède un atelier de cordonniers, et les élèves qui ne se livrent pas à l'apprentissage de cet état vont en ville, pour apprendre la gravure sur bois, l'ébénisterie, ou l'état de tailleur.

L'Institution de New-York est en voie de progrès, non-seulement pour l'éducation intellectuelle, mais encore pour l'éducation physique. L'agrandissement du local a permis de créer de nouveaux ateliers. Outre les états de jardinier, de tailleur et de cordonnier, l'Institution offre aujourd'hui à ses élèves les états de mécanicien, de relieur et de menuisier.

A l'Institution de Toulouse, on forme les élèves qui appartiennent à la classe industrielle aux arts du menuisier, du serrurier et du passementier. Des ateliers sont érigés à cet effet dans l'intérieur de l'école, et sont dirigés par des maîtres habiles.

L'apprentissage de ces divers états dure deux ans, si l'élève fréquente l'atelier depuis huit heures du matin jusqu'à sept heures du soir. Une vaste salle de l'Institution est destinée à servir de magasin, où les personnes de la ville viennent se pourvoir, à un prix très-modéré, de ce dont elles ont besoin pour leur ameublement.

L'établissement des sourds-muets de Besançon, où jusqu'à présent les élèves n'apprenaient aucun état, possède aujourd'hui un atelier de tourneur, dirigé par un ancien élève de l'Institution de Paris, un atelier de menuisier et un atelier de tailleur.

A Nancy, un maître tailleur montre aux élèves l'apprentissage de son état au sein de l'établissement, et plusieurs élèves vont en ville travailler chez un imprimeur et chez un relieur.

A l'Institution de Paris, l'éducation industrielle continue à prospérer. A la dernière exposition générale de l'industrie française, deux ateliers ont obtenu des médailles : l'une a été décernée à l'atelier des tourneurs, dirigé par M. Sellier, et l'autre à l'atelier des relieurs, placé alors sous la direction de M. Lesné, qui a inventé un procédé pour conserver la reliure.

Une ordonnance royale a reconnu et approuvé en 1833, comme établissement d'utilité publique, la *maison de refuge*, instituée par le Comité des dames pour les jeunes sourdes-muettes qui, après avoir achevé leur éducation à l'Institution royale, étaient rendues à la société sans ressource et souvent sans appui, doublement à plaindre par leur misère et leur triste infirmité. Un legs de 10,000 fr.

a été fait à cet établissement par M^{me} la marquise de Montcalm , l'une des dames charitables qui se sont associées pour assurer à ces pauvres créatures un asile où , à l'aide de leur travail , elles suffiront à tous leurs besoins. La sanction légale qui a été donnée à la maison de refuge était indispensable pour l'acceptation du legs. Le Comité des dames qui ont le patronage de cet établissement , ne néglige aucun moyen d'en assurer l'existence ; chaque année , il ouvre une loterie en faveur de ses protégées , et tient une vente publique où les dames elles-mêmes occupent les comptoirs.

Les intentions bienfaisantes du Comité des dames sont admirablement secondées par M^{lle} Méchin , qui se dévoue à ses modestes fonctions avec un zèle , une patience au-dessus de tout éloge , et qui porte à ses élèves l'intérêt et l'affection d'une mère.

§ III.

STATISTIQUE.

RECHERCHES SUR LA SURDITÉ.

La statistique acquiert de jour en jour plus d'importance. Chaque année de nouveaux recensements viennent rectifier ou confirmer les évaluations approximatives présentées d'abord sur le nombre des sourds-muets dans les différentes régions du globe.

D'après un recensement opéré en 1826 dans le duché de Modène, par ordre du Gouvernement, la commune de Modène compte 25 sourds-muets sur 50,000 habitants, et la province de Reggio 72 sourds-muets sur 142,000 habitants. Nous ne possédons pas le relevé du recensement fait dans tout l'état de Modène; mais M. Fabriani assure qu'il en résulte que le nombre des sourds-muets est de 1 sur 2,000 habitants : or, comme la population du duché de Modène est de 376,000 habitants, le nombre des sourds-muets doit s'élever à 188.

Rome, sur une population de 150,000 âmes, renferme 70 sourds-muets, 30 filles et 40 garçons.

D'après un dénombrement général de la population, fait en 1832, il existe en Saxe, sur une population de 1,558,153 habitants, 1,168 sourds-muets; en sorte que l'on compte un sourd-muet sur 1,334 habitants, ou 750

sur un million. M. Schmalz, de Dresde, à qui nous empruntons ces documents, ajoute une observation qui tend à augmenter encore le nombre réel des sourds-muets. En effet, si l'on considère que le recensement n'a pu atteindre le nombre réel des sourds-muets entre l'âge de 1 à 5 ans, parce que les parents n'ont pas toujours pu reconnaître, dans la première année, la surdité de leurs enfants, ou du moins ne l'ont pas encore déclarée; si, d'un autre côté, l'on admet pour point de comparaison le dénombrement des sourds-muets fait en Prusse, où l'on ne compte que 295 sourds-muets entre 1 et 5 ans, tandis que dans chacune des deux périodes suivantes, de 5 à 10 ans et de 10 à 15, on trouve 1,094 sourds-muets, et si l'on réfléchit que de l'âge de 1 à 5 ans il doit se trouver au moins autant de sourds-muets que dans les autres périodes de cinq ans, puisque beaucoup d'enfants meurent avant d'entrer dans les périodes suivantes, il faut augmenter le nombre total des sourds-muets recensés en Saxe de $1/8$, c'est-à-dire de 146 : alors, au lieu de 1,168 sourds-muets, on obtient 1,314 comme nombre probable, ce qui donne 1 sourd-muet sur 1,186 habitants ou 843 sur un million.

Sur les 1,168 sourds-muets, le nombre le plus considérable, proportionnellement à la population, se trouve dans le cercle du Voigtland (*der Voigtländische-Kreis*), où l'on compte 116 sourds-muets sur 121,788 habitants; ce qui donne le rapport de 1 : 1,050. Ensuite vient le cercle d'Erzgebirge (*der Erzgebirgische-Kreis*), où, sur une population de 542,083 âmes, il se trouve 438 sourds-muets, c'est-à-dire 1 sur 1,238. Puis vient la haute Lusace (*die Oberlausitz*), qui, sur 242,554 habitants, renferme 169 sourds-muets, et présente par conséquent le rapport de 1 à 1,329. Après vient le cercle de Misnie (*der Meissnische-Kreis*), qui, sur 379,378 habitants, contient 266 sourds-muets, d'où il résulte le rapport de 1 : 1,426.

Le cercle de Leipzig (*der Leipziger-Kreis*) est celui qui renferme le moins de sourds-muets par rapport à la population : en effet, sur 272,507 habitants, il n'y a que 164 sourds-muets; ce qui fait un sourd-muet sur 1,662 habitants. Ainsi les deux extrêmes sont le cercle de Voigtland et celui de Leipzig : dans le premier, on compte 950 sourds-muets sur un million d'habitants, et dans le second on n'en compte que 602. Ce résultat concorde parfaitement avec cette observation générale, que dans les pays montagneux et vers le Nord on rencontre partout plus de sourds-muets que dans les pays unis et vers le Sud.

Sur les 1,168 sourds-muets il y a 643 garçons et 525 filles; d'où il résulte que le sexe masculin est au sexe féminin approximativement comme 5 : 4; mais ici encore il importe de remarquer que, sur la population générale de la Saxe, on ne compte que 756,554 hommes, tandis qu'il y a 801,599 femmes, ce qui élève considérablement la supériorité du nombre des sourds-muets par rapport à celui des sourdes-muettes. En effet, la population mâle présente déjà le rapport de 1 sourd-muet sur 1,177 hommes, pendant que sur la population femelle le rapport des sourdes-muettes n'est que de 1 : 1,527; mais si l'on calcule maintenant les sourds-muets mâles sur un nombre égal à la population femelle, c'est-à-dire sur 801,599 habitants mâles, d'après la même proportion qu'on a trouvée sur la population mâle (c'est-à-dire 1 sourd-muet sur 1,177 hommes), on obtient 681 sourds-muets comme résultat de cette proportion géométrique :

$$756,524 : 643 :: 801,599 : x = 681,$$

et ce dernier nombre est la véritable mesure de proportion entre les sourds-muets mâles et les sourds-muets femelles. On trouve alors que le sexe masculin est, par rap-

port au sexe féminin, comme 681 : 525, ou approximativement comme 4 : 3.

La Direction royale de l'Institution de Copenhague a fait parvenir à l'Institution de Paris un mémoire du plus haut intérêt sur la statistique des sourds-muets dans les états du royaume de Danemarck, et sur la situation des écoles de Copenhague et de Schleswig. Ce document est tellement riche de faits, que nous le transcrivons presque textuellement dans ce chapitre et dans le suivant.

Après avoir fondé les deux Institutions de sourds-muets de Copenhague et de Schleswig, le gouvernement danois, convaincu, par l'expérience des premières années, de l'utilité de ces deux établissements, prit la résolution d'étendre le bienfait de l'éducation à tous les sourds-muets du royaume. Pour atteindre ce but, il fallut d'abord établir un recensement général et annuel des sourds-muets. Des ordonnances spéciales ont réglé cette mesure par rapport aux deux Institutions; celle qui concerne les provinces danoises proprement dites prescrit les dispositions suivantes :

Vers la fin de chaque année, des cadres contenant des rubriques spéciales pour les noms des sourds-muets, pour leur âge, leurs facultés intellectuelles, l'état de leur santé, leur demeure, les noms et la position de leurs parents, sont mis en circulation par MM. les évêques, les pasteurs de chaque diocèse, lesquels y consignent les renseignements indiqués sur les sourds-muets de tout âge, habitant leurs paroisses. Les cadres ainsi remplis rentrent, par la voie des autorités ecclésiastiques, à la chancellerie (le ministère de l'intérieur), qui les remet enfin à la Direction de l'Institut de Copenhague. Après les avoir revus et comparés au registre général extrait de tous les tableaux annuels, la Direction en fait tous les ans le résumé pour l'année écoulée. En faisant ainsi connaître l'état actuel du

nombre total des sourds-muets, et en soumettant le résultat à la chancellerie, la Direction remet en même temps à cette autorité un relevé spécial, contenant les noms des enfants sourds-muets qui ont atteint, selon les tableaux annuels, l'âge de 8 ans, et qui d'ailleurs sont censés capables d'être instruits. C'est conformément à ce rapport que l'Autorité supérieure donne les ordres nécessaires à ce que tous ceux de ces enfants qui ne pourraient recevoir l'instruction chez leurs parents, soient reçus dans l'Institution de Copenhague, à une époque fixe de l'année courante.

Le recensement opéré en vertu de ces dispositions, pendant l'année 1834, dans les provinces proprement dites danoises, a donné le résultat suivant.

Voir le tableau ci-contre.

Tableau statistique des Sourds-Muets dans les provinces

NOMS		SOURDS-MUETS	
DES PARTIES ET BAILLAGES		de	
des provinces		TOUTES	
proprement dites DANOISES.		HOMMES	FEMMES
Zélande.....	Ville de Copenhague.....	36	26
	Baillage de Copenhague.....	21	9
	— de Frédérikshborg.....	23	17
	— de Holbek.....	21	16
	— de Sorøe.....	14	17
	— de Præstøe.....	15	21
	— de Bornholm.....	14	8
Dioc. Laaland et Falster..	Baillage de Maribo.....	13	12
Diocèse de Fionie.....	Baillage de Odense.....	31	27
	— de Svendborg.....	20	19
Le Jutland (ou les quatre diocèses). Aalborg, Viborg, Aarhuus, Ribe.	Baillage de Hjørring.....	15	9
	— de Thisted.....	8	11
	— de Aalborg.....	10	10
	— de Viborg.....	13	19
	— de Aarhuus.....	10	7
	— de Skanderborg.....	5	5
	— de Randers.....	10	10
	— de Veile.....	22	18
	— de Ringkjøbing.....	13	11
	— de Ribe.....	23	20
TOTAL.....		337	293

, d'après un recensement opéré en 1834.

MUTS.	ÉLÈVES DE L'INSTITUT de Copenhague, au bout de l'année 1834.				ENFANTS SOURDS-MUETS capables d'être instruits, mais encore au-dessous de l'âge fixé (de 8 ans.)			SOURDS-MUETS IMBÉCILLES ou infirmes.			SOURDS-MUETS NON INSTRUITS, à cause de leur âge déjà trop avancé lors de la fondation de l'institut.		
	TOTAL.	GARÇONS.	FILLES.	TOTAL.	GARÇONS.	FILLES.	TOTAL.	HOMMES.	FEMMES.	TOTAL.	HOMMES.	FEMMES.	TOTAL.
1	39	5	2	7	//	4	4	2	1	3	4	5	9
2	10	4	//	4	2	//	2	4	1	5	3	6	9
3	17	5	2	7	1	1	2	4	1	5	4	5	9
4	9	7	2	9	1	2	3	5	2	8	3	5	8
7	10	5	3	8	3	3	6	2	2	4	1	2	3
3	0	1	4	5	1	2	3	4	2	6	6	10	16
1	4	//	2	2	1	//	1	3	1	4	7	4	11
1	4	1	1	2	//	//	//	5	2	7	4	8	12
9	20	5	1	6	//	1	1	3	5	8	12	11	23
3	10	3	2	5	1	2	3	2	2	4	7	10	17
1	9	5	1	6	//	1	1	1	2	3	1	4	5
1	5	//	2	2	//	2	2	4	5	9	//	1	1
3	5	1	//	1	//	//	//	//	2	2	7	5	12
2	4	4	3	7	//	1	1	5	1	6	2	5	7
1	3	3	//	3	1	//	1	1	1	2	3	5	8
1	3	1	2	3	//	//	//	2	1	3	//	1	1
6	11	//	2	2	1	//	1	3	5	8	1	5	6
5	17	2	1	3	//	//	//	4	2	6	4	10	14
5	10	1	1	2	1	2	3	1	2	3	5	1	6
2	21	4	4	4	//	2	2	5	1	6	5	5	10
9	217	57	31	88	13	23	36	60	42	102	79	108	187

Du nombre total 630, il y avait, par rapport à l'âge :

	Hommes.	Femmes.	Total.
De 1 à 8 ans...	24.....	27.....	51
— 8 — 14.....	64.....	39.....	103
— 14 — 20.....	62.....	45.....	107
— 20 — 30.....	77.....	68.....	145
— 30 — 40.....	40.....	49.....	89
— 40 — 50.....	29.....	24.....	53
— 50 — 60.....	26.....	25.....	51
— 60 — 70.....	14.....	10.....	24
Plus de 70.....	1.....	6.....	7
TOTAL.....	337.....	293.....	630

D'après ce tableau, le rapport du sexe masculin et du sexe féminin serait, parmi les sourds - muets, comme 7 : 6.

MM. les directeurs remarquent avec raison que le nombre des enfants âgés de 1 à 8 ans (51) ne saurait être pris pour complet, parce que, le plus souvent, ce n'est qu'à l'âge de 2 ou 3 ans accomplis, ou même plus tard encore, que les enfants sont reconnus sourds-muets et enregistrés comme tels. Ils croient qu'on peut doubler le nombre indiqué de cette classe; ainsi, au nombre total 630 il faut ajouter le nombre 50, ce qui donnera pour nombre total 680.

Selon le règlement de l'Institution de Copenhague, c'est seulement à l'âge de 8 ans que les enfants peuvent y être reçus. Ainsi la deuxième classe du nombre total (celle des enfants de 8 à 14 ans) contiendrait tous les enfants sourds-muets susceptibles d'être instruits, par rapport à l'âge. Cependant il y en a souvent qui sont admis plus tard, surtout s'ils ont perdu l'ouïe par quelque maladie ou par quelque accident. D'un autre côté, parmi

les élèves admis, il y en a qui venaient seulement d'accomplir leur huitième année, et qui par conséquent étaient classés dans le relevé de l'année précédente parmi les enfants de la première classe.

Il semblerait résulter de là que l'Institution de Copenhague ne suffit pas à l'éducation de tous les sourds-muets. Il n'en est cependant pas ainsi, et voici pourquoi : parmi les enfants des deux premières classes du nombre total (de 1 à 8 et de 8 à 14 ans), il y en avait, selon le dernier relevé, 34 incapables d'être instruits, à cause d'imbécillité ou d'infirmité physique, savoir :

De 1 à 8 ans.....	9 garçons	2 filles	11
De 8 — 14.....	14	9	23
TOTAL.....	23	11	34

Ainsi, en retranchant du nombre total des deux premières classes le nombre des enfants imbécilles ou infirmes, on aura le nombre des enfants susceptibles d'être instruits, savoir :

De 1 à 8 ans; 15 garçons, 25 filles..... 40

et en doublant, à cause du nombre probable des enfants sourds-muets au-dessous de l'âge de 4 ans qui n'ont pas encore été enregistrés, on aura :

De 1 à 8 ans..... 80

De 8 — 14 — 50 garçons 30 filles..... 80

La durée du séjour de chaque élève à l'Institution étant de six ans, le nombre ordinaire des élèves qui sortent, après avoir achevé leur éducation, sera de 15 à 16 par an, lesquels pourront être remplacés chaque fois par autant d'individus entrants. Le nombre des enfants sourds-muets, âgés de 8 à 14 ans et capables d'être instruits,

étant de 80, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, il s'ensuit que, tous les ans, le sixième de ce nombre, c'est à dire 13 à 14 individus, atteignent l'âge où doit commencer leur instruction. Or, l'Institution est en état de recevoir tous les ans 16 et même jusqu'à 20 élèves, par conséquent elle suffit non-seulement au besoin des provinces proprement dites danoises, mais encore aux enfants sourds-muets qui y sont quelquefois envoyés des provinces les plus éloignées du Danemarck, de l'Islande et des îles Fœrøer. Elle aurait même des places pour des enfants étrangers, et en effet, elle en a reçu des provinces méridionales de la Suède.

Le mémoire compare ensuite le nombre des sourds-muets avec la population entière des provinces proprement dites danoises, telle qu'elle a été fixée d'après un recensement de 1834. De cette comparaison résulte le tableau suivant que nous mettons sous les yeux des instituteurs.

NOMS DES PROVINCES.	SOURDS-MUETS.	POPULATION.	RAPPORT.
La ville de Copenhague.....	62	119,292	1 : 1,924
Le diocèse de Zélande, sans l'île Bornholm.....	174	320,670	1 : 1,843
L'île Bornholm.	22	24,845	1 : 1,120
Le diocèse Laaland-Falster.....	25	66,186	1 : 2,647
Le diocèse de Fionie.....	97	167,062	1 : 1,722
Le Jutland, ou les quatre diocèses: Aalborg, Viborg, Aarhus, Ribe.	250	525,952	1 : 2,103
TOTAL.....	630		
De plus : le nombre probable des enfants sourds-muets qui n'ont pas encore été enregistrés.....	50		
	680	1,223,807	1 : 1,800

La population des villes, comparée à celle des communes rurales, présente les rapports suivants :

	SOURDS-MUETS.	POPULATION.	RAPPORT.
La capitale.....	62 + 5 = 67	119,292	1 : 1,780
Les villes.....	68 + 5 = 73	131,220	1 : 1,839
La campagne ...	503 + 40 = 543	972,295	1 : 1,791
TOTAL.....	630 + 50 = 680	1,223,807	1 : 1,800

Quant aux propriétés du sol et du climat, les provinces proprement dites danoises ne présentent aucune diversité frappante. Leur terrain, en général plat et fertile, est coupé seulement par des montagnes d'une hauteur moyenne. On n'aperçoit de rochers qu'aux îles de Möen et de Bornholm. Le Jutland est la seule province qui offre une exception remarquable à la fertilité générale, dans la grande bruyère qui de la région mitoyenne de cette province s'étend, par les provinces de Schleswig et Holstein, jusqu'au delà de l'Elbe.

Par rapport au climat, les provinces proprement dites danoises sont soumises à l'influence permanente de l'air de la mer, qui leur arrive de tous côtés; en été, il règne une chaleur aride et brûlante, et en hiver, un froid rude et continu.

Les provinces de Schleswig, Holstein et Lauenbourg ne diffèrent pas en général des provinces danoises par rapport au sol et au climat. Cependant il faut en excepter les

côtes occidentales de Schleswig et Holstein, pays extrêmement fertile et surtout propre aux pâturages, mais bas et marécageux, et défendu seulement par de vastes digues contre les inondations de la mer. L'air humide et brumeux de ce pays attire à ses habitants, d'ailleurs vigoureux, des fièvres endémiques et fréquentes.

Plus les provinces danoises se ressemblent par rapport à la situation du sol, au climat, et à la manière de vivre commune aux habitants; plus on est surpris de la diversité de ces mêmes provinces, quant à la proportion entre le nombre des sourds-muets et celui de la population. Ce sont les îles Laaland et Falster, comparées sous ce rapport à l'île Bornholm, qui présentent l'exemple le plus frappant de ce contraste. Les premières sont les plus fertiles, mais en même temps les moins salubres dans le groupe entier des îles danoises, à cause de leur terrain plat, argileux et humide, de leurs mauvaises eaux et des fièvres endémiques auxquelles ses habitants sont sujets; et cependant ces îles-là présentent le rapport le plus favorable du nombre des sourds-muets à la population, celui de 1 : 2,647. Au contraire, de toutes les provinces danoises, l'île Bornholm, dont le sol est pourtant plus élevé et plus sec, en partie même montagneux, bien qu'il soit assez fertile, présente le rapport le plus défavorable du nombre des sourds-muets à la population, celui de 1 : 1,120.

Toutefois, il faut observer que ces sortes d'anomalies se trouvent presque partout où l'on a comparé entre elles les provinces d'un seul et même pays, par rapport au nombre relatif des sourds-muets. Ce n'est que par des observations continuées sur les recensements annuels qu'on apprendra un jour, si ces anomalies sont permanentes et doivent être attribuées à des influences physiques cons-

tamment locales, ou si elles ne sont guère que passagères, et ne doivent être considérées que comme accidentelles aux provinces où elles se produisent.

Les recensements annuels du Danemarck ne comprennent pas les sourds-muets de l'Islande et des îles Færøer, à cause de leur éloignement et des obstacles que rencontrerait l'exécution régulière de cette mesure. Il est possible cependant d'évaluer le nombre des sourds-muets qui doivent se trouver dans ces îles. Selon les derniers relevés, la population de l'Islande monte à 57,000 habitants, celle des Færøer à 6,000. Donc, selon le rapport de 1 : 1,800, fixé pour les provinces danoises, le total de la population des deux provinces citées (63,000 h.) y fait supposer 35 sourds-muets, dont 5 à 6 se trouveraient à l'âge de huit à quatorze ans. Ainsi, l'Institution de Copenhague sera toujours en état de recevoir, desdites provinces, tous les enfants sourds-muets qui seraient capables d'en profiter par leur âge et leurs dispositions intellectuelles.

Le dernier relevé général de la population des provinces de Schleswig, Holstein et Lauenbourg vient d'être achevé; mais les résultats de cette opération récente n'ont pas encore été publiés. Cependant, selon l'ancien relevé fait il y a trente ans, et vu les données annuelles sur l'accroissement de la population, ces provinces contiendront au moins 800,000 habitants. Ainsi, selon le rapport établi entre le nombre des sourds-muets et la population totale 1 : 1,800, ces provinces contiendront 450 sourds-muets, dont 70 se trouveront à l'âge de huit à quatorze ans. Enfin, tous les ans, le sixième de ce nombre, savoir : 11-12 enfants, atteindront l'âge où doit commencer leur instruction. Or, l'Institution de Schleswig, qui peut contenir à la fois 90 élèves, est en état d'en recevoir tous les ans jusqu'à 15. Cet établissement suffit donc pleinement

aux besoins des provinces de Schleswig et de Lauenbourg.

Maintenant le résumé du nombre total des sourds-muets donnerait, pour le Danemarck entier, le résultat suivant :

Dans les provinces proprement dites danoises.....	680
L'Islande et les Fœrœer.....	35
Les provinces de Schleswig, Holstein et Lauenbourg	450
TOTAL.....	<u>1,165</u>

Le Gouvernement belge a aussi fait opérer, en 1835, un recensement général des sourds-muets de la Belgique. Pour assurer l'exécution de cette mesure, il a transmis aux autorités de toutes les communes du royaume des tableaux imprimés où devaient être inscrites, dans une série de colonnes, les indications les plus précises et les plus détaillées sur chaque sourd-muet. Le dénombrement a été effectué avec une grande rapidité et déjà le Gouvernement belge a pu communiquer à l'Institution de Paris le relevé de cette opération statistique, que nous nous empressons de mettre sous les yeux des instituteurs.

TABLEAU STATISTIQUE
DES SOURDS-MUETS
DU ROYAUME DE BELGIQUE,

DRESSÉ AU 1^{er} AVRIL 1835.

Statistique des Sourds-Muets du royaume

PROVINCES.	POPULATION au 1 ^{er} janvier 1893.	SOURDS-MUETS							
		de NAISSANCE.			par MALADIES ou accidents.			sans INDICATION de l'âge auquel l'infirmité est survenue.	
		Garçons.	Filles.	Total.	Garçons.	Filles.	Total.	Garçons.	Filles.
Anvers	358,107	43	33	76	11	11	22	3	1
Brabant.....	565,353	103	76	179	32	28	60	1	"
Flandre occidentale.	609,045	114	101	215	40	24	64	2	"
Flandre orientale...	743,232	134	111	245	40	26	66	1	"
Hainaut.....	617,683	138	129	267	34	30	64	"	"
Liège.....	377,909	91	77	168	14	12	26	"	"
Limbourg.....	341,880	79	45	124	27	22	49	"	"
Luxembourg.....	311,113	60	33	93	16	18	34	"	"
Namur.....	217,935	61	56	117	13	9	22	1	"
Le royaume.....	4,142,257	823	661	1,484	227	180	407	8	1

de Belgique, dressée au 1^{er} avril 1835.

TOTAL général.	RAPPORT entre le nombre des sourds-muets de naissance et la population.	RAPPORT entre le nombre des sourds-muets par maladies ou accidents et la population.	RAPPORT entre le nombre total des sourds-muets et la population.	RAPPORT entre le nombre des garçons sourds-muets de naissance et celui des filles : 8 filles sur 10 garçons.
102	1 sur 4,712	1 sur 16,277	1 sur 3,511	RAPPORT entre le nombre des garçons sourds-muets par maladies ou par accidents, et celui des filles : 8 filles sur 10 garçons.
240	1 — 3,158	1 — 9,423	1 — 2,355	
281	1 — 2,833	1 — 9,516	1 — 2,167	
312	1 — 3,034	1 — 11,261	1 — 2,382	
331	1 — 2,313	1 — 9,651	1 — 1,866	
194	1 — 2,249	1 — 14,535	1 — 1,948	RAPPORT entre le nombre total des sourds-muets du sexe masculin et celui du sexe féminin : 8 filles sur 10 garçons.
173	1 — 2,757	1 — 6,977	1 — 1,976	
127	1 — 3,345	1 — 9,159	1 — 2,450	
140	1 — 1,863	1 — 9,906	1 — 1,557	
1,300	1 — 2,791	1 — 10,177	1 — 2,180	

Le Gouvernement belge a extrait ensuite du relevé général tous les sourds-muets âgés de 6 à 18 ans, et les a classés par année dans un tableau que voici :

Tableau par âges des Sourds-Muets de l'âge de 6 à 18 ans.

PROVINCES.	SEXES.	6 ans.	7 ans.	8 ans.	9 ans.	10 ans.	11 ans.	12 ans.	13 ans.	14 ans.	15 ans.	16 ans.	17 ans.	18 ans.	TOTAUX.
ANVERS.....	Garçons.....	2	1	1	1	2	1	1	3	3	2	1	2	17	34
	Filles.....	2	1	2	2	1	1	4	2	2	1	2	1	17	34
BRABANT.....	Garçons.....	9	1	2	4	8	5	9	4	7	3	5	3	2	43
	Filles.....	1	1	2	3	1	2	5	2	1	3	2	5	28	71
FLANDRE OCCIDENTALE.	Garçons.....	4	4	5	5	3	2	7	8	5	7	4	2	2	58
	Filles.....	1	5	3	5	1	3	4	3	2	3	1	4	2	36
FLANDRE ORIENTALE...	Garçons.....	2	8	3	5	2	5	3	2	5	8	5	8	5	61
	Filles.....	3	6	4	4	8	5	4	5	4	1	5	2	6	57
HAINAUT.....	Garçons.....	1	2	2	4	6	5	3	2	1	1	6	2	5	40
	Filles.....	3	4	4	2	7	5	1	4	6	3	1	1	6	47
LIEGE.....	Garçons.....	1	1	1	1	1	2	1	4	2	3	3	2	5	27
	Filles.....	1	1	1	1	3	1	1	2	5	1	2	1	1	16
LIMBOURG.....	Garçons.....	1	1	1	3	1	3	5	2	2	1	2	3	2	26
	Filles.....	2	1	2	1	1	2	1	4	1	2	2	2	1	18
LUXEMBOURG.....	Garçons.....	1	1	1	3	1	2	2	1	3	2	1	1	3	20
	Filles.....	1	1	2	1	1	2	3	1	2	1	4	1	1	19
NAMUR.....	Garçons.....	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	2	1	3	19
	Filles.....	1	1	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	1	15
LE ROYAUME.....		27	37	31	26	24	50	48	46	56	43	48	38	50	562

Enfin le Gouvernement belge a recherché la condition intellectuelle et physique de ces sourds-muets, et la position de leurs parents, afin de connaître le nombre exact des enfants qui pouvaient entrer dans les Institutions ou pour lesquels le Gouvernement devait pourvoir aux frais de l'éducation. Ces investigations sont résumées dans le tableau suivant :

Sourds-Muets de l'âge de six à dix-huit ans.

PROVINCES.	GARÇONS.	FILLES.	TOTAL.	ATTEINTS D'INFIRMITÉS qui ne leur permettent pas de fréquenter les établissements d'instruction.				RÉCEVANT ou AVANT REÇU de l'instruction.				DONT LES PARENTS peuvent faire tout ou partie de la dépense pour leur instruction.				POUVANT ÊTRE PLACÉS dans DES ÉTABLISSEMENTS d'instruction.		
				Garçons.		Filles.		Garçons.		Filles.		Garçons.		Filles.		Garçons.	Filles.	Total.
Anvers.....	17	17	34	"	"	2	3	6	3	2	"	2	"	11	12	23		
Brabant.....	43	26	71	7	2	2	2	3	2	7	"	7	"	33	24	57		
Flandre occidentale...	58	36	94	5	3	3	6	13	6	7	1	7	1	39	26	65		
Flandre orientale.....	31	57	118	13	6	4	20	14	20	4	1	4	1	34	32	66		
Hainaut.....	40	47	87	4	4	3	3	"	3	3	4	3	4	36	40	76		
Liège.....	27	16	43	"	1	1	1	3	1	4	"	4	"	24	14	38		
Limbourg.....	26	13	44	1	"	"	"	"	"	2	"	2	"	25	18	43		
Luxembourg.....	20	19	39	1	"	"	"	"	"	2	5	2	5	19	19	38		
Namur.....	19	15	34	2	"	"	"	"	"	2	3	2	3	17	15	32		
TOTAL.....	311	255	564	33	18		35	40	35	33	14		14	238	200	438		

Dans la Grande-Bretagne, comme on sait, le Gouvernement abandonne aux associations particulières le soin de procurer l'éducation aux sourds-muets; et ne prend aucune mesure pour connaître le nombre de ces malheureux. Cependant les associations qui soutiennent les établissements, éprouvant le besoin de connaître l'étendue de l'infirmité à laquelle elles veulent porter remède, suppléent en partie à l'inaction du Gouvernement, et parviennent quelquefois à des renseignements assez exacts sur le nombre des sourds-muets, dans certaines régions de l'Angleterre.

D'après un rapport de l'Institution de Birmingham, le nombre des sourds-muets en Angleterre et dans le pays de Galles serait de 8,000, et cette estimation serait fondée sur des recherches statistiques faites dans le sud de l'Angleterre, où l'on a trouvé 1 sourd-muet sur 1,700 habitants, et, dans quelques parties même, 1 sur 1,585.

M. du Puget a appris que les comtés orientaux de l'Angleterre contiennent beaucoup de sourds-muets; ces comtés sont couverts de marais. Les villes de Liverpool et de Manchester comptent chacune près de 140 sourds-muets natifs de ces villes, tandis que Birmingham, qui est bâti sur un lieu élevé et sec, n'en compte que 16.

Dans les comtés de Devon et de Cornwall, il y a, d'après le rapport des secrétaires de l'Institution d'Exeter, 266 sourds-muets, sur lesquels 84 remplissent les conditions d'éligibilité exigées par les statuts de l'association qui soutient l'école; 13 sont inadmissibles pour incapacité mentale, 5 sont trop jeunes, 164 trop âgés. Sur ces derniers, il y en a 14 imbécilles, ce qui, sur le nombre total de 266 fait environ $1/9^{\circ}$ d'idiots.

En 1830, le Gouvernement des États-Unis ayant fait opérer un recensement général de la population, pres-

crivit de tenir note des sourds-muets. M. Burnet, sourd-muet très-distingué, a fait le relevé de tous les sourds-muets et a dressé un tableau statistique, qu'il a publié dans un ouvrage dont il est question au Bulletin bibliographique. D'un autre côté, M. Vaysse nous avait déjà communiqué le même tableau, mais disposé d'une autre manière. Nous avons comparé les deux tableaux, et les ayant combinés de manière à mieux rapprocher les différents documents, nous avons formé, à notre tour, un troisième tableau que nous présentons ici.

Voir le tableau suivant.

Tableau statistique des Sourds-Muets aux États-Unis d'Amérique

ÉTATS ET TERRITOIRES.	POPULATION Blanche. 1	SOURDS-MUETS BLANCS			TOTAL des sourds- muets blancs. 5	Pro- portion des sourds- muets. 6
		au- dessous de 14 ans. 2	de 14 à 25 ans. 3	de 25 ans et au- dessus. 4		
						1 :
Maine.....	398,263	64	60	56	180	2,212
New-Hampshire.....	268,711	32	55	48	135	1,990
Massachusset.....	603,389	56	62	138	256	2,356
Rhode-Islande.....	93,621	6	22	28	56	1,672
Connecticut.....	289,603	43	152	99	294	985
Vermont.....	297,771	39	59	55	153	1,828
New-York.....	1,873,663	277	310	255	842	2,215
New-Jersey.....	300,268	64	71	72	207	1,450
Pensylvanie.....	1,309,900	224	279	255	758	1,728
Delaware.....	57,601	6	15	14	35	1,645
TOTAL des états du Nord....	5,474,768	811	1,085	1,020	2,916	1,877
Maryland.....	291,108	50	31	54	135	2,156
District de Colombie.....	27,563	4	5	3	12	2,297
Virginie.....	694,300	132	118	169	419	1,657
Caroline du Nord.....	472,843	70	81	79	230	2,056
Caroline du Sud.....	257,863	60	52	62	174	1,482
Georgie.....	296,806	50	51	44	145	2,047
TOTAL des états du Sud....	2,040,483	366	338	411	1,115	1,830
Alabama.....	190,406	45	25	19	89	2,139
Mississippi.....	70,443	12	10	7	29	2,429
Louisiane.....	89,441	15	15	19	49	1,825
Tennessec.....	535,746	59	59	54	172	3,115
Kentucky.....	517,787	100	113	90	303	1,709
Missouri.....	114,795	12	5	10	27	4,252
Arkansas.....	25,671	6	2	2	10	2,567
Floride.....	18,385	2	7	3	5	3,677
TOTAL des états et terr. du S. O.	1,562,674	251	229	204	684	2,284
Ohio.....	928,329	148	160	118	426	2,179
Indiana.....	339,399	49	59	33	141	2,407
Illinois.....	155,061	23	27	16	66	2,350
Michigan.....	31,346	4	7	4	15	2,085
TOTAL des états et terr. du N. O.	1,454,135	224	253	171	648	2,244
TOTAL GÉNÉRAL.....	10,532,060	1,652	1,905	1,806	5,363	1,964

près un recensement opéré en 1830.

POPULATION	SOURDS-MUETS NOIRS,			TOTAL	PRO- PORTION	POPULATION	TOTAL	PRO- PORTION
noire.	au- dessous de 14 ans.	de 14 à 25 ans.	de 25 ans et au- dessus.	des sourd- muets noirs.	des sourd- muets.	totale.	des sourd- muets.	des sourd- muets.
7	8	9	10	11	12	13	14	15
					1 :			1 :
1,192	4	#	1	5	238	399,455	185	2,190
607	5	1	3	9	67	269,328	144	1,870
7,049	2	3	4	9	783	610,408	265	2,303
3,578	2	2	#	4	894	97,199	60	1,620
8,072	4	2	#	6	1,345	297,675	300	992
881	3	#	2	5	170	280,652	158	1,776
44,945	17	14	12	43	1,045	1,918,608	885	2,168
20,557	5	2	8	15	1,370	320,823	122	1,445
38,333	12	12	15	39	983	1,848,233	797	1,691
19,147	#	5	4	9	2,127	76,748	44	1,744
144,361	54	41	49	144	1,002	5,619,129	3,060	1,836
155,932	40	30	26	96	1,624	447,040	231	1,936
12,271	2	#	#	2	6,139	39,834	14	2,845
517,105	51	41	38	130	3,978	1,211,405	549	2,207
265,144	31	27	25	83	3,194	737,987	313	2,358
323,322	9	27	33	69	4,686	581,185	243	2,392
220,017	26	21	12	59	3,729	516,823	204	2,533
493,791	159	146	134	439	3,402	3,534,274	1,554	2,274
119,121	9	7	7	23	5,179	309,527	112	2,764
66,178	2	8	2	12	5,515	136,621	41	3,332
126,298	7	5	9	21	6,014	215,739	70	3,082
146,158	13	9	6	28	5,220	681,904	200	3,409
170,130	16	25	5	46	3,698	687,917	349	1,971
25,660	2	1	5	8	3,207	140,455	35	4,013
4,717	2	#	#	4	1,179	30,388	14	2,176
16,345	1	2	3	6	2,724	34,730	11	3,157
174,607	54	57	37	148	4,556	2,237,281	832	2,689
9,574	5	#	4	9	1,064	937,903	435	2,156
3,632	1	2	#	3	1,210	343,031	144	2,382
2,384	#	#	#	#	#	157,445	66	2,386
293	#	#	#	#	#	31,639	15	2,100
15,883	6	2	4	12	1,323	1,470,018	660	2,227
28,642	273	245	224	743	3,134	12,866,702	6,106	2,166

M. Burnet a fait entre les différentes parties de la statistique des rapprochements très-curieux, et en a tiré des considérations qui méritent d'être signalées.

M. Burnet fait d'abord observer que le nombre des sourds-muets du Connecticut, de New-York, de la Pensylvanie, de l'Ohio et du Kentucky, comprend les élèves des institutions de sourds-muets situées dans ces États; que de cette circonstance il résulte que la proportion des sourds-muets sur la population blanche du Connecticut paraît, dans ce tableau, beaucoup plus considérable qu'elle ne l'est en réalité, ainsi que dans la Pensylvanie; et d'un autre côté, beaucoup plus petite dans le Maine, le New-Hampshire, le Vermont, le Massachusset, le New-Jersey et le Maryland. Pour corriger cette irrégularité, M. Burnet a restitué aux États d'où ils proviennent, les élèves des Institutions de Hartford, de New-York et de Philadelphie, ainsi que nous le voyons dans le tableau suivant :

ÉTATS.	SOURDS-MUETS blancs.	PROPORTION. 1 sur :	TOTAL des sourds-muets.	PROPORTION. 1 sur :
Maine.....	189	2107	194	2059
New-Hampshire.....	148	1816	157	1715
Massachusset.....	295	2045	304	2008
Connecticut.....	203	1426	209	1424
Vermont.....	174	1607	179	1567
New-York.....	836	2241	879	2183
New-Jersey.....	222	1352	237	1354
Pensylvanie.....	724	1809	763	1767
Maryland.....	153	1902	249	1795
Virginie.....	425	1633	555	2183
Colombie.....	14	1968	18	2461
Caroline du sud.....	176	1465	245	2372
Ohio.....	428	2168	437	2146

Ce tableau montre que les États qui offrent la plus grande proportion de sourds-muets, parmi la population blanche, sont ceux de New-Jersey, du Connecticut et de la Caroline du Sud; et en général la proportion des sourds-muets est plus forte dans les États de l'est, c'est-à-dire qui bordent l'Atlantique, que dans ceux de l'ouest. Cependant nous ajouterons, avec M. Burnet, que ce fait peut s'expliquer aisément, sans supposer aucune cause particulière dépendante du climat, des localités, etc. Une grande partie de la population des États de l'ouest est composée de gens émigrants de l'est : or, des sourds-muets sans éducation; une fois parvenus à l'âge de virilité, et maîtres de leurs actions, sont peu stimulés à quitter les localités où leur langage est compris, où leurs idées se sont concentrées, pour essayer d'un monde inconnu où ils se trouveraient, dans toute la force du mot, de véritables étrangers. Aussi observe-t-on que, tandis que les États de l'ouest possèdent leur nombre complet de sourds-muets au-dessous de quatorze ans, ils n'en renferment qu'un petit nombre au-dessus de vingt-cinq ans. Et c'est, sans doute, pour une raison semblable que New-York renferme une plus petite proportion de sourds-muets qu'aucun autre État de l'est.

Il est difficile de se former une opinion sur les causes de la surdité, d'après les relevés statistiques, en ce qui concerne la population blanche; cependant la proportion des sourds-muets offre des différences très-remarquables pour les différents districts. Ainsi :

Quinze des plus grandes villes de l'Union, en exceptant les quartiers de New-York et de Philadelphie où sont situées les deux Institutions de sourds-muets, contiennent, sur une population totale de 711,996				Sourds-muets. Proportion.	
				212	1 : 3,360
Les huit districts nord-ouest de la Caroline du Sud.					
	habitants blancs	88,000	107	1 :	819
Les quatorze districts du milieu.					
		114,000	49	1 :	2,326

		Sourds-muets.	Proportion.
Les sept districts du littoral.....	habitants blancs.	56,000	18 1 : 3,111
Six comtés de l'intérieur du Massachusset....	population totale	291,548	84 1 : 3,470
Huit comtés du littoral.....		318,862	181 1 : 1,761
Sept comtés au nord du New-Jersey (pays montagneux).....		167,808	106 1 : 1,583
Sept comtés au sud du même Etat (pays plat et sablonneux).....		153,015	116 1 : 1,319
Partie nord de l'Alabama,	habitants blancs.	81,173	31 1 : 2,618
Partie sud du même Etat.....		109,233	58 1 : 1,883
Partie est de la Louisiane.....		60,661	28 1 : 2,166
Partie ouest du même Etat.....		28,789	21 1 : 1,370

La petite ville de Chilmark, située dans une île, sur la côte de Massachusset, contient douze sourds-muets sur une population de 694 habitants, tandis que toutes les îles environnantes ne présentent qu'un sourd-muet sur une population de 10,028 habitants.

Le comté de Monongahela, à l'extrémité occidentale de la Virginie, contient vingt-six sourds-muets sur une population de 14,056 habitants.

S'il n'est pas possible de découvrir une différence constante en faveur d'une partie de l'Union américaine, en ce qui regarde le nombre des sourds-muets blancs, il en est tout autrement quant à la population de couleur. La disproportion qui existe, sous ce rapport, entre les sections septentrionales et méridionales de l'Union, frappe à la première vue. Dans tous les États situés au nord du Potomac et de l'Ohio, le nombre proportionnel des sourds-muets, parmi la population noire, est beaucoup plus fort que dans aucun autre État au sud de ces rivières, et en général quatre fois aussi fort dans les États du nord que dans ceux du sud. Il faut observer que, dans les États du nord, le nombre des sourds-muets est proportionnellement bien plus grand parmi les gens de couleur que parmi les

blancs, tandis que dans les États du sud le cas est précisément le contraire. Il est avéré que la population noire du sud est principalement composée d'esclaves, tandis que, dans le nord, ils sont pour la plupart libres. Or, les esclaves sont soumis à moins de privations physiques que les noirs libres, parce que les colons sont intéressés à la santé et à la conservation des premiers, tandis que les seconds, victimes de leur apathie et de leur insouciance naturelle, mènent une existence précaire et habitent des lieux malsains. Si donc le recensement a été fait exactement dans les deux parties, nous sommes conduits à conclure que la surdité est fréquemment occasionnée par le manque de soins physiques. C'est pour ces mêmes causes que, parmi les blancs, le plus grand nombre des sourds-muets appartient à la classe pauvre. Sur 250 individus dont on a fourni au surintendant des écoles de l'État de New-York le nom avec la condition des parents, vingt seulement avaient des parents en état de payer les frais de leur éducation.

Passons maintenant aux investigations que l'on a faites sur la surdité pour en connaître la nature, l'intensité et les causes.

M. Fabriani, directeur de l'Institution des sourdes-muettes de Modène, pense que la cause principale de la surdité provient d'humeurs qui obstruent le canal auditif et altèrent le nerf acoustique ou vicient quelqu'une des parties osseuses. Presque tous les sourds-muets qu'il a observés sont atteints de maladies d'humeurs. Sur vingt-six jeunes filles qui ont été placées à l'Institution de Modène, trois seulement en étaient exemptes; deux étant mortes, on fit la dissection de l'organe de l'ouïe; mais quelque soin que l'on mît dans les observations, on ne put découvrir d'altération notable.

Quant à l'âge auquel leur surdité a commencé, M. Fa-

briani a pu obtenir peu de renseignements précis de la part des parents. Trois ou quatre ont dû cette infirmité à la petite vérole ou à des éruptions cutanées, une autre la devait à la paralysie ou à un coup de vent.

Le degré de surdité varie chez toutes ; la moitié seulement est atteinte d'une surdité complète. Il s'en est trouvé deux d'une audition parfaite, mais chez lesquelles l'articulation de la parole était empêchée par un vice de conformation dans l'organe vocal et dans la langue. M. Fabriani cite un fait assez remarquable et qui viendrait à l'appui de l'opinion que la surdité se transmet par hérédité, opinion que quelques faits isolés ne suffisent cependant pas pour justifier : deux sourdes-muettes de l'Institution, douées d'heureuses dispositions, sont sœurs et nées d'une mère sourde-muette qui avait aussi une sœur affectée de la même infirmité. Cette malheureuse mère avait remarqué que ses filles naissaient sourdes, tandis que les garçons étaient pourvus de tous leurs sens ; après avoir mis au jour son cinquième enfant, ayant appris qu'il était du sexe féminin, elle fut prise d'une douleur qui supprima le cours ordinaire de la nature ; il se fit un flux de sang et d'humeurs à la tête, qui l'ont mise dans un état déplorable, où elle est restée depuis cette époque.

Les rapports de l'Institution de Cologne nous fournissent quelques renseignements sur la surdité de ses élèves. Sur les 19 enfants qui fréquentent l'école, 10 seulement sont sourds-muets de naissance, et sur ces 10, 3 entendent un peu ; les 9 autres ont perdu l'ouïe à la suite de graves maladies ou d'accidents. L'un devint sourd à l'âge de six mois, à la suite d'une fièvre nerveuse et d'une tumeur à la tête ; un second à l'âge de six ans, à la suite d'une fièvre brûlante ; 4 autres perdirent l'ouïe à la suite de fortes convulsions : l'un dans la pre-

mière enfance, un autre à l'époque de la dentition, un troisième à l'âge de neuf mois et le dernier à l'âge de dix-huit mois; chez un septième se développèrent, à l'âge de dix-huit mois, deux tumeurs au cou et un abcès à l'oreille, accompagnés de fortes convulsions qui amenèrent, dans la troisième année, la suppression de l'ouïe. Un huitième devint sourd à l'âge de douze à treize mois, mais on n'indique pas la cause de la surdité. Enfin, le neuvième commençait à parler, lorsqu'à l'âge de dix-neuf mois il tomba dans une chaudière d'eau froide, et depuis il ne donna plus aucun signe d'audition.

Nous trouvons aussi dans les rapports que publie l'école de Hambourg quelques indications sur la nature et les causes de la surdité. Sur les 12 élèves qui ont quitté l'Institution depuis quatre ans, 5 sont sourds-muets de naissance, 6 ont perdu l'ouïe par maladies ou par accidents; il en reste un sur lequel on ne donne aucun renseignement. Sur les 6 qui ne sont pas atteints d'une surdité congéniale, l'un est devenu sourd à la suite d'une chute; deux à la suite du pourpre, dont l'un à l'âge de dix-huit mois; un a perdu l'ouïe à l'âge de trois ans, mais on n'en assigne pas la cause; un autre a éprouvé une forte lésion à l'organe de l'ouïe par l'emploi du forceps; le dernier a reçu, à l'âge de huit ans, une forte contusion à la tête, et depuis ce temps il n'a donné aucun signe d'audition.

Les recensements annuels du Danemarck contribuent à confirmer ce résultat que depuis longtemps l'expérience générale a fait entrevoir : c'est que très-rarement la surdité congéniale se propage par une succession héréditaire immédiate, mais que fréquemment elle frappe plusieurs individus de la même famille.

Sous ce rapport, le relevé de 1834 a donné lieu aux observations suivantes :

1° Il ne s'est présenté jusqu'à présent, dans les relevés annuels, aucun exemple d'un mariage entre deux personnes atteintes l'une et l'autre de surdi-mutisme. Mais le relevé de 1834 offre trois exemples d'enfants sourds-muets dont l'un des parents est sourd-muet et l'autre *entendant*, savoir : un fils sourd-muet d'un père sourd-muet et d'une mère *entendant*; un fils sourd-muet d'une mère sourde-muette et d'un père *entendant*; une fille sourde-muette d'une mère sourde-muette et d'un père *entendant*.

2° On a remarqué plusieurs exemples de parents dont l'un est sourd-muet et l'autre *entendant*, et qui n'ont cependant eu que des enfants entendants-parlants. Ainsi, dans le Jutland, il y a en ce moment une femme sourde-muette, sœur de deux sourds-muets, mais mariée à un homme *entendant*, et mère de quatre enfants qui jouissent de l'ouïe et de la parole.

3° D'un autre côté, on a rencontré de fréquents exemples d'enfants sourds-muets issus des mêmes parents, lesquels ne sont pourtant sourds-muets ni l'un ni l'autre, et dont la plupart ont en même temps d'autres enfants doués de l'ouïe et de la parole. D'après le dernier relevé, ces exemples sont au nombre de 41, savoir :

A. — *Exemples de 2 enfants sourds-muets des mêmes parents.*

De 1 frère et 1 sœur.....	16 exemples.
De 2 frères.....	5
De 2 sœurs.....	8

29

B. — *Exemples de 3 enfants sourds-muets des mêmes parents.*

De 2 frères et 1 sœur.....	3 exemples.
De 1 frère et 2 sœurs.....	3
De 3 frères.....	1
De 3 sœurs.....	2

9

C. — Exemples de 4 enfants sourds-muets des mêmes parents.

De 1 frère et 3 sœurs..... 1 exemple.

De 2 frères et 2 sœurs..... 2

3

TOTAL..... 41 exemples.

A ces observations nous allons ajouter un exemple frappant de la manière dont la surdité congéniale se propage aux individus d'une seule famille. Dans le Jutland, il existe deux frères dont le premier, qui entend et parle, est père d'une fille sourde-muette; le second, qui a l'oreille dure, mais qui parle, est père de deux filles sourdes-muettes et d'un fils jouissant de tous ses sens. Celui-ci, à son tour, est père d'un fils sourd-muet, sorti naguère de l'Institution de Copenhague.

L'on remarque encore deux garçons sourds-muets dont chacun est frère jumeau d'un enfant entendant-parlant, l'un d'un frère, l'autre d'une sœur.

Enfin, parmi le nombre total des sourds-muets des provinces danoises, on rencontre trois exemples de personnes à la fois sourdes-muettes et aveugles, savoir : un homme et deux femmes.

L'Institution de Copenhague nous transmet aussi le résumé des renseignements acquis, en vertu de son règlement, sur la nature et l'origine de la surdité de chacun des élèves qui sont actuellement dans son sein. Ce document présente le résultat suivant :

Du nombre total 88, sont réputés sourds-muets de naissance : 33 garçons, 21 filles = 54 ;

Ont perdu l'ouïe par quelque accident : 24 garçons,
10 filles = 34 ,

SAVOIR : Par la rougeole.....	4	garç.	1	filles	=	5
Par la fièvre scarlatine.....	3	—	"	—	=	3
Par la fièvre arthritique.....	1	—	"	—	=	1
Par des spasmes épileptiques	2	—	1	—	=	3
Par une maladie scrofuleuse.	"	—	1	—	=	1
Par la coqueluche.....	"	—	1	—	=	1
Par la gale repoussée.....	1	—	"	—	=	1
Par une contusion à la tête..	1	—	"	—	=	1
Par des accidents inconnus..	12	—	6	—	=	18
TOTAL.....	24	garç.	10	filles	=	34

La plupart de ces enfants ont perdu l'ouïe à l'âge de un à trois ans. Il n'y en a que 6 (5 garçons 1, fille) qui l'ont perdue à l'âge de cinq ans accomplis. Ceux-ci ont conservé plus ou moins la mémoire de la parole, et on continue à exercer cette faculté en l'appliquant à l'enseignement.

A l'Institut des sourds-muets de Saint-Petersbourg, il se trouve environ un cinquième des élèves dont la surdité est accidentelle. Ceux-ci sont devenus sourds pour la plupart avant l'âge de cinq ans; les uns à la suite de chutes, les autres par l'effet de la frayeur ou de maladies inconnues. A cette occasion, MM. Fleury et Gourzoff désireraient savoir si c'est parmi ces derniers seulement que M. le docteur Itard a établi des degrés de surdité, ou bien si c'est parmi ceux atteints d'une surdité congéniale. Les observations qui ont conduit M. Itard à distinguer divers degrés de surdité ont porté à la fois sur les deux classes de sourds-muets.

Beaucoup de sourds-muets de naissance admis dans l'Institution de Saint-Petersbourg ont des sœurs ou des frères atteints de la même infirmité. Dans une même famille noble, établie à Helsingfors, en Finlande, sur huit

enfants six ont été sourds-muets, dont deux garçons qui sont morts avant l'âge de huit ans, et quatre filles. Une autre famille noble, dans le gouvernement de Kalouga, comptait cinq sourds-muets, dont quatre sont morts avant l'âge de puberté. Il existe actuellement, dans une famille à Tamboff, quatre enfants sourds-muets, et les parents assurent que les sourds-muets sont en grand nombre dans ce gouvernement. Les familles dont il s'agit sont dans l'aisance et habitent dans des villes; et une chose remarquable, c'est que, parmi les enfants de paysans ou de basse condition qui se trouvent dans l'Institut, il n'y en a presque pas qui aient des frères ou sœurs sourds-muets comme eux.

MM. Fleury et Gourzoff désireraient savoir si l'on a établi des échelles de mortalité des sourds-muets par rapport aux parlants, et quelle est proportionnellement le degré de longévité des sourds-muets. Nous ne sachions pas qu'on ait jusqu'ici fait un semblable travail, qui exciterait vivement notre attention, mais dont l'exécution nous paraît d'une grande difficulté, parce que les éléments qui devraient lui servir de base sont trop disséminés.

Les directeurs de l'Institution russe croient avoir remarqué que beaucoup de sourds-muets vieillissent et deviennent apathiques avant l'âge, et qu'une fois atteints de maladie, ils guérissent difficilement. Le médecin de l'Institut de Saint-Pétersbourg, M. le docteur Person, affirme que leur mal le plus commun est l'étiisie; il pense que cette maladie doit, en grande partie, être attribuée au peu d'action de leurs poumons. MM. Fleury et Gourzoff en infèrent qu'il serait salulaire de soumettre cet organe à des exercices gymnastiques chez le sourd-muet qui saurait prononcer quelques mots, comme chez celui qui ne pourrait que crier; ils sont même portés à croire que la nature elle-même suggère quelquefois cet expédient à des sourds-muets

à voix de taureau, que l'on voit chercher un lieu retiré où ils puissent librement crier et chanter à leur manière, voire même avec modulation.

L'observation de M. Person et la conséquence qu'en tirent les instituteurs de Saint-Petersbourg, sont confirmées par l'expérience de M. Itard, qui a constaté que, chez les sourds-muets, les maladies dégèrent souvent en phthisie pulmonaire; il attribue aussi cette prédisposition à l'inaction des poumons, et pour y remédier, il conseille également d'exercer les sourds-muets à l'articulation de la parole.

Dans la précédente Circulaire, nous avons annoncé qu'en Angleterre il existe 20 familles qui, sur 159 enfants, contiennent 90 sourds-muets. Nous pouvons ajouter aujourd'hui que ces vingt familles n'offrent pas le résultat des recherches pour toute l'Angleterre, mais qu'elles ont été seulement signalées sur la liste des enfants qui sont présentés pour être admis à l'Institution de Londres, ce qui rend le fait beaucoup plus remarquable. Nous croyons devoir mettre sous les yeux des instituteurs le tableau détaillé de ces exemples extraordinaires de surdité.

Professions des parents.	Nombre des enfants.	Nombre des sourds-muets.
1 ^o Journalier.....	10	sur lesquels 7
2 ^o Portefaix.....	8	7
3 ^o Tisserand en drap.....	12	6
4 ^o Veuve.....	11	5
5 ^o Forgeron.....	10	5
6 ^o Journalier-maçon.....	8	5
7 ^o Veuve.....	8	5
8 ^o Journalier.....	7	5
9 ^o Sâvetier.....	6	5
10 ^o Teinturier.....	12	4
11 ^o Ouvrier joaillier.....	10	4
<i>A reporter.....</i>	<i>102</i>	<i>58</i>

Professions des parents.	Nombre des enfants.	Nombre des sourds-muets.
<i>Report</i>	102 sur lesquels	58 —
12° Ouvrier tisserand en drap..	9	4 —
13° Maître d'école.....	8	4 —
14° Journalier.....	8	4 —
15° Ouvrier en horlogerie	7	4 —
16° Veuve.....	6	4 —
17° Tisserand.....	7	3 —
18° Cultivateur.....	6	3 —
19° Veuve.....	3	3 —
20° Orphelins.....	3	3 —
	159	90 —

L'Institution de Birmingham adresse aux parents qui sollicitent l'admission de leurs enfants sourds-muets au sein de l'école une série de questions, pour connaître la profession et la position des parents, et s'assurer s'ils ont plusieurs enfants atteints de surdité. Ces renseignements sont consignés dans les rapports annuels à la suite des noms des élèves. Nous avons rapproché les documents concernant les élèves qui étaient à l'Institution en 1830, et ceux qui ont été admis jusqu'en 1834, en regrettant de n'avoir pu comprendre dans nos recherches les nominations faites en 1833, le rapport de cette année ne nous ayant pas été transmis. De ce rapprochement il résulte que, sur un total de 66 élèves, 49 appartiennent à des familles où il n'existe pas d'autres sourds-muets; sur les 17 autres élèves, 13 appartiennent à des familles qui comptent chacune 2 enfants sourds-muets, et 4 appartiennent à des familles où il y a 8 enfants privés de l'ouïe et de la parole.

D'après les recherches qu'il a faites sur la surdité, M. Du Puget est presque convaincu que l'humidité en est la première cause, en dérangeant le système glandulaire; cette maladie scrofuleuse devient héréditaire dans les familles, et l'humeur carie, chez les enfants, les cavités des oreilles, de

manière à causer différents degrés de surdité. C'est ce que M. Du Puget a observé chez le plus grand nombre des sourds-muets qu'il connaît. Le meilleur chirurgien de Birmingham, qui est membre du Comité de l'Institution, s'accorde avec M. Du Puget; son opinion est qu'il n'existe aucun sourd-muet de naissance, et que cette infirmité provient de la cause qui vient d'être signalée. M. Du Puget communiqua cette opinion à un savant médecin-chirurgien d'Irlande, grand ami des sourds-muets, lequel est du même avis.

M. Du Puget assure aussi avoir observé que les sourds-muets entendent plus ou moins les notes basses d'un instrument, tandis que les autres notes leur échappent. Si cette présomption devenait un fait établi, M. Du Puget croit qu'on pourrait se servir de trompettes adaptées aux différents degrés de surdité.

L'Institution de Doncaster a aussi adopté la sage mesure d'adresser aux parents des élèves une série de questions sur l'infirmité de leurs enfants. Ces recherches ont produit les renseignements suivants :

Depuis sa fondation jusqu'en 1834, l'Institution à reçu 85 élèves; sur ce nombre 6 appartiennent à des familles où il y a 2 enfants sourds-muets, 4 appartiennent à des familles qui comptent 3 sourds-muets, et 3 appartiennent à des familles ayant l'une 4 enfants sourds-muets, une autre 5 et la dernière plusieurs, sans que le rapport de Doncaster en précise le nombre; un seul élève provient d'un père affecté lui-même de surdi-mutité.

Mais une chose qui nous frappe dans ces documents, c'est qu'une grande partie des sourds-muets proviennent de pères laboureurs. Ainsi, sur les 86 élèves, 32 appartiennent à des familles de laboureurs, et la plupart des parents qui ont plusieurs enfants sourds-muets travaillent à la terre. Faut-il attribuer la cause de ce fait à ce que

les cultivateurs sont plus exposés aux différentes variations de l'air, et peut-être aussi à l'habitude qu'ont les femmes des cultivateurs d'exposer leurs enfants sur les champs, pendant leurs travaux ?

L'Institution de Philadelphie, aux États-Unis, à soin d'enregistrer les documents qu'elle recueille sur l'infirmité de ses élèves. Sur 229 sourds-muets, qui depuis son origine jusqu'en 1830 avaient été admis dans son sein, 127 étaient du sexe masculin et 122 du sexe féminin. 60 provenaient de familles ayant plusieurs enfants sourds-muets, savoir :

4 élèves provenant de 1 famille qui comptait 6 enfants s.-m ^{ts} ,		
6 _____	2 _____	ayant chacune 5 _____
12 _____	4 _____	4 _____
14 _____	7 _____	3 _____
24 _____	16 _____	2 _____

D'après le rapport de Philadelphie, sur les 229 élèves, 14 seulement seraient présumés sourds de naissance; mais nous craignons qu'il n'y ait erreur dans cette allégation.

Depuis la publication de la dernière Circulaire, l'Institution de Paris a continué de recueillir des renseignements sur l'infirmité des élèves, à mesure qu'ils étaient admis dans son sein; ses investigations ont porté sur 149 sourds-muets; le dépouillement de leurs bulletins offre les résultats suivants :

Sur les 149 sourds-muets, 119 sont atteints d'une surdité congéniale, et 30 ont perdu l'ouïe après leur naissance. Il convient cependant de remarquer combien il est difficile de savoir, d'une manière certaine, si un enfant est sourd en naissant, ou s'il l'est devenu dans la première année de son existence. On ne peut s'en assurer

d'abord que par l'attention ou l'inattention que l'enfant donne aux impressions auditives, et dans les premiers mois ces sensations peuvent ne pas le frapper fortement.

Les 30 sourds-muets qui ont été privés de l'ouïe après leur naissance ont subi cette infirmité à la suite de maladies plus ou moins graves;

Ainsi	3	cas de surdité ont été produits par la rougeole.
	6	— par de fortes convulsions.
	3	— par la fièvre scarlatine.
	3	— par la fièvre cérébrale.
	1	— par la fièvre putride.
	2	— par la dentition.
	2	— par des humeurs à la tête.
	4	— par des maladies d'oreilles.
	1	— par une maladie de langue.
	1	— par une chute.
	4	— par des maladies non spécifiées.

30

Quant à l'âge auquel ces trente élèves sont devenus sourds, les bulletins fournissent les indications suivantes :

3	ont perdu l'ouïe dans la 1 ^{re} année.
11	_____ dans la 2 ^e .
7	_____ dans la 3 ^e .
4	_____ dans la 4 ^e .
3	_____ dans la 5 ^e .
2	_____ dans la 6 ^e .

D'après ces documents, il y aurait beaucoup plus d'enfants atteints de surdité dans la deuxième année de leur existence que dans la première, et cependant les maladies qui peuvent occasionner la surdité ne sont pas moins fréquentes dans la première année que dans la deuxième; il est donc probable que la difficulté de reconnaître la surdité dans les premiers mois après la naissance, fait mettre au nombre des sourds-muets de naissance beaucoup d'enfants qui le sont devenus ultérieurement.

Souvent la surdité atteint plusieurs enfants dans la même famille, et dans ce cas elle est toujours congéniale; ainsi, sur les 149 élèves dont nous avons dépouillé les bulletins, aucun des 30 qui ont perdu l'ouïe après leur naissance, n'a de frère ni de sœur atteints de la même infirmité; tandis que, sur les 119 qui ont apporté la surdité en naissant, 35 appartiennent à des familles où il y a plusieurs enfants sourds-muets; et cette cruelle infirmité afflige quelquefois une famille dans un grand nombre de ses membres. En voici la proportion :

Sur les 35 enfants qui ont des frères ou des sœurs sourds-muets,

14 appartiennent à des familles qui comptent 2 sourds-muets sur 2, 3, 4, 5, 7 et 9 enfants.

13 appartiennent à des familles qui comptent 3 sourds-muets sur 4, 5, 6, 7, 10 et 22 enfants.

5 appartiennent à des familles qui comptent 4 sourds-muets sur 5, 6 et 11 enfants.

1 appartient à une famille qui compte 6 sourds-muets sur 10 enfants.

1 appartient à une famille qui compte 7 sourds-muets sur 10 enfants.

1 appartient à une famille qui compte 8 sourds-muets sur 12 enfants.

Le dépouillement des bulletins a encore offert quelques particularités qui peuvent intéresser les médecins, et que, pour cette raison, nous croyons utile de signaler.

Dans 11 cas de surdité congéniale, les mères ont éprouvé, pendant leur grossesse, des frayeurs ou de vives émotions. Dans un cas, il s'est déclaré une maladie inflammatoire qui a emporté la mère au bout de trois jours.

Parmi les parents de tous les enfants dont nous avons examiné les bulletins, il n'y a pas un seul exemple de

père ni de mère atteints de surdi-mutité, mais cette infirmité existe plusieurs fois dans la ligne collatérale. Ainsi, dans la famille qui compte 7 sourds-muets sur 10 enfants, le père a eu une tante sourde-muette; dans une autre, le père a eu un cousin-germain sourd-muet; dans une troisième famille, un cousin du père a 3 sourds-muets sur 4 enfants; dans une quatrième, un frère et une sœur de la bisaïeule maternelle étaient aussi sourds-muets.

Quoique la surdité ne paraisse pas être héréditaire, en ce sens que des époux sourds-muets, à raison de leur surdité, ne sont pas plus exposés à procréer des enfants privés de l'ouïe que des époux jouissant de tous leurs sens, on est cependant porté à croire que la constitution des parents n'est pas étrangère à la cause de cette infirmité; et que souvent les enfants puisent dans le sein de leur mère le germe vicieux qui détruit chez eux le sens de l'ouïe. Ce qui semblerait le prouver, c'est qu'on trouve un grand nombre de scrofuleux parmi les sourds-muets, c'est que quelquefois la mère affectée d'une maladie chronique, avant le mariage, en est délivrée après l'enfantement d'un sourd-muet, et que les enfants qui viennent ensuite sont parfaitement sains; c'est qu'enfin des hommes, après avoir eu plusieurs enfants sourds-muets d'une première femme, n'ont d'un second mariage que des enfants pourvus de tous leurs sens.

Ici cependant nous ne devons pas oublier deux faits qui ôtent une grande valeur à ces inductions: c'est que, parmi les enfants qui ont été soumis à nos observations, il se trouve deux sourds-muets qui ont chacun un frère jumeau jouissant du sens de l'ouïe; or, si le sang de la mère peut altérer l'organe de l'ouïe chez le jeune enfant, cette influence est du moins bien capricieuse.

Jusqu'à présent les recherches sur la surdité n'ont pas

encore conduit à des résultats bien positifs ; les causes de cette infirmité sont encore entourées de ténèbres et d'incertitudes, et nous sommes réduits à n'émettre que des conjectures. Toutefois la question a déjà fait quelques progrès ; nous continuerons nos investigations, et les médecins qui font des tentatives pour guérir la surdité ne doivent pas perdre de vue que les recherches sur la cause de cette infirmité pourront le mieux les éclairer sur le traitement convenable.

Ces investigations sur les causes de la surdité ont été jusqu'ici trop négligées par les médecins. Elles nous paraissent cependant aussi nécessaires que l'est la diagnostic pour le traitement des maladies ordinaires ; et c'est peut-être à l'ignorance dans laquelle on est encore sur les causes de la surdité, qu'il faut attribuer en partie le peu de succès des tentatives faites par les médecins pour guérir cette infirmité.

A Altona, ville du Danemarck, près de l'embouchure de l'Elbe, M. le docteur Goldbeck a formé un établissement spécial pour la guérison de la surdité. M. Goldbeck fait un mystère des moyens médicaux qu'il emploie ; mais le médecin de l'école des sourds-muets de Hambourg, M. le docteur Buek, est fondé à croire que l'esprit de nître dulcifié (*spiritus nitri dulcis*) forme la base du traitement, qui tend à agir directement sur le système vertébral et cérébral, à exciter l'organe de l'ouïe et à fortifier ceux de la parole. Dans l'espace d'un an, le médecin d'Altona doit avoir rendu l'ouïe et la parole à une jeune fille qui lui avait été remise entièrement sourde-muette, et dans un état d'affaiblissement très-marqué. Cependant l'école de Hambourg possède deux élèves qui ont été soumis au traitement de M. Goldbeck et qui n'en ont obtenu aucune amélioration à leur infirmité.

M. Aeplinius, instituteur de sourds-muets à Halberstadt,

cherche à améliorer l'ouïe de ses élèves d'une autre manière : au lieu de recourir aux moyens médicaux, il fait l'éducation méthodique de l'ouïe, en la soumettant à une sorte de gymnastique auditive, d'après les indications de M. le D^r Itard.

Dans ce chapitre et dans le précédent, nous nous sommes borné au rôle de fidèle rapporteur pour tout ce qui concerne la médecine ; nous ne saurions donc être solidaires des opinions émises par les médecins étrangers sur les causes et les effets de la surdité.

Nous espérons que, dans la prochaine Circulaire, nous pourrions présenter un travail complet de M. Itard sur *l'influence de la surdité sur l'état physiologique et pathologique du sourd-muet*. Le Conseil d'administration, frappé des observations consignées sur le bulletin sanitaire par le médecin de l'Institution, relativement à la mort d'un élève par l'effet d'une phthisie au premier degré, qui s'est promptement compliquée d'une péritonite, a provoqué un rapport spécial sur cet objet de la part de M. Itard, en lui demandant, 1° si la surdité et le silence, qui en est la suite, pourraient avoir pour effet de laisser le jeu des poumons et des autres organes vocaux dans un état d'inaction qui, les affaiblissant, les prédisposerait aux inflammations ; en d'autres termes, si l'articulation de la parole ne serait pas une sorte d'exercice gymnastique et hygiénique pour développer et fortifier les poumons et les autres organes de la voix ; 2° si la surdité elle-même ne se lierait pas souvent à des affections scrofuleuses qui peuvent avoir quelque influence sur la maladie en question ; 3° enfin, si la solution de ces deux questions ne pourrait pas conduire à quelques résultats pratiques ou de régime dont il serait utile de faire l'application aux élèves de l'Institution.

§ IV.

SITUATION ACTUELLE

DES

INSTITUTIONS DE SOURDS-MUETS.

Les relations directes entre les diverses institutions de sourds-muets prennent un caractère d'importance qu'elles n'avaient pas encore eue jusqu'à ce jour; l'Institution de Paris se félicite de recevoir chaque année la visite d'instituteurs étrangers, qui viennent y observer la méthode, et d'un grand nombre de voyageurs distingués, qui s'intéressent aux établissements de sourds-muets. Souvent, après avoir fait part à l'école de Paris des renseignements qu'ils possèdent sur les écoles étrangères, ces visiteurs en rapportent à leur tour des indications précises, pour les communiquer à des instituteurs avec lesquels ils sont en relation. De son côté, l'un des administrateurs, accompagné de l'un des professeurs de l'école de Paris, entreprend chaque année un voyage où il recueille d'intéressants documents sur les institutions d'humanité, et, en particulier, sur les écoles de sourds-muets. Ainsi, en 1833, il visita un grand nombre d'institutions de sourds-muets du Wurtemberg et du grand duché de Bade; en 1834, il visita l'école d'Arras; et en 1835 il explora de nouveau l'Allemagne, où il examina plusieurs écoles de sourds-muets, entre

autres, celle de Weimar. Chacune de ces visites est devenue la source de précieux documents¹. C'est grâce à ces relations personnelles, à ces communications tantôt verbales, tantôt écrites, que nous avons pu rassembler les documents qui sont contenus dans ce chapitre.

L'Espagne et le Portugal ne s'occupent pas de l'éducation des sourds-muets ; et si les Institutions de Madrid et de Lisbonne figurent encore au tableau des établissements de sourds-muets, c'est que, sans avoir aucune preuve de leur existence, il nous est tout aussi impossible d'affirmer qu'elles ont cessé d'exister.

En Italie, les sourds-muets attirent davantage l'attention publique.

L'école des sourds-muets de Rome fut ouverte en 1784, et fondée par l'avocat D. Pascal de Pietro ; elle a été, jusqu'à ces derniers temps, entretenue par sa famille. Son premier instituteur fut D. Thomas Silvestri, qui vint à Paris prendre les leçons de l'abbé de l'Épée, et mourut cinq mois après avoir commencé à instruire ses élèves. D. Camille Mariani, son successeur, se forma par ses seuls efforts, mais n'obtint que des résultats imparfaits. MM. les abbés Giozzini et Balli, envoyés à Gênes après sa mort, y ont étudié d'après la méthode du vénérable P. Assarotti ; ils dirigent maintenant l'Institution ; elle renaît entre leurs mains et promet les fruits d'une instruction solide et bien entendue.

L'Institution, jusqu'à ce jour, ne se compose que de

¹ Pendant que cette Circulaire est sous presse, M. de Gérando, accompagné de M^{lle} Morel, fait un voyage dans le midi de la France, où il visite tous les établissements d'humanité. En ce moment même il est à Bordeaux, resserrant par des communications journalières intimes et approfondies les liens qui unissent les deux Instituts de sourds-muets de Paris et de Bordeaux, et fondant entre eux une étroite alliance.

deux classes d'externes, établies dans l'archi-gymnase romain ; mais la *congrégation sacrée des études*, qui vient de l'adopter et d'en prendre la charge, s'occupe de la transférer dans un local convenable, où les élèves seront reçus à demeure ¹.

M. l'abbé Boseffi, sur l'invitation et par l'entremise de M. Lagrange, capitaine d'état-major général du roi de Sardaigne, a bien voulu nous transmettre aussi quelques renseignements sur les institutions de sourds-muets de l'Italie.

D'après ces renseignements, l'Institution de Naples remonte au temps de l'abbé de l'Épée, auprès duquel le premier instituteur s'était formé ; nous ne connaissons cependant pas la date précise de sa fondation ; nous ignorons aussi le nom du directeur actuel et le nombre des élèves ; on assure seulement que l'école a reçu des améliorations.

L'établissement de Pise doit sa création à M. l'abbé Buffetti, qui commença à instruire un sourd-muet à Livourne en 1819. Le gouvernement prit cette œuvre sous sa protection, et forma une institution à Pise. Bientôt l'abbé Marcacci succéda à M. Buffetti, mais sa santé et quelques contrariétés le décidèrent bientôt à abandonner la direction de l'école à M. Pecchioli. M. le comte Pieri, qui a visité l'Institution de Paris, nous a appris que l'école de Pise n'existe plus aujourd'hui.

L'Institution de Gênes, fondée en 1801 par le père Assarotti, et convertie en 1813 en établissement public par le gouvernement sarde, n'est pas, comme nous le pensions, soutenue en partie par des souscriptions ; elle ne doit son existence qu'à la protection de l'État qui a créé 18 places gratuites ; douze élèves sont entretenus aux frais de la ville, et les autres sont pensionnaires ou subviennent

¹ Voyez l'intéressant ouvrage que vient de publier à Rome M^r Morichini, sous le titre de *Degl'instituti di publica caritate d'istruzione primaria in Roma*, 4^e partie, chap. v.

par leur travail aux frais de leur entretien. Le directeur, M. l'abbé Boselli, avait en effet formé le projet d'ouvrir des souscriptions, mais il a dû y renoncer, ne voyant aucun espoir de réussite¹. Le gouvernement paye aussi les honoraires des employés. L'enseignement des sourds-muets a beaucoup à lutter, dans les États sardes, contre l'esprit d'opposition d'une classe de personnes qui, guidées par un sentiment religieux mal entendu, prétendent que l'instruction expose le sourd-muet à la damnation, puisque, disent-elles, il ne pécherait pas s'il n'était pas instruit ! A l'école de Gênes, l'enseignement est dirigé à peu près d'après les mêmes principes qu'à Paris. Lorsque les élèves sont assez habiles dans l'usage de la langue nationale, on leur apprend le français, l'anglais et l'allemand ; mais ces langues étrangères ne sont enseignées qu'aux individus appartenant aux classes aisées de la société, et qui, d'ailleurs, annoncent d'heureuses dispositions ; les autres, et c'est le plus grand nombre, sont exercés à la pratique des arts.

Pendant la belle saison, l'enseignement commence à six heures du matin et dure jusqu'à midi et demi ; il est repris à trois heures après midi et se prolonge jusqu'à sept heures. Tous les élèves prennent part aux leçons, à l'exception de ceux qui existent du travail de leurs mains et qui ne reçoivent qu'une heure de leçon le matin. Dans l'après-dînée, l'école de dessin et de peinture occupe une partie des élèves, tandis que les plus jeunes continuent d'être instruits par le professeur de service (car tous les professeurs doivent se mettre en état de diriger le cours entier de l'instruction, et les leçons sont partagées entre eux à tour de rôle).

¹ M. Boselli a publié en 1834, à Gênes, un *Traité sur les Sourds-Muets, leur instruction et leur nombre*. Il y a décrit la méthode suivie à Gênes. Cet ouvrage ne nous est pas encore parvenu.

L'institution que M. Scagliotti dirigeait à Turin n'existe plus que dans le *Calendario generale* de la Sardaigne; en butte à des hostilités cachées, l'instituteur s'est vu forcé de se retirer. Il s'est borné à un petit nombre de sourds-muets auxquels il donne des soins particuliers; et il utilise le temps que ses élèves ne réclament pas à des travaux sur les différentes branches de l'enseignement des sourds-muets.

Cependant, d'un autre côté, nous lisons dans une brochure qui fait connaître les institutions de bienfaisance de Turin¹, qu'une nouvelle école de sourds-muets s'élève dans cette ville. Un ecclésiastique, M. Bracco, avait recueilli et instruit quelques sourds-muets à Aquis; plus tard, ses fonctions l'ayant fixé à Turin, il fit venir ses élèves dans cette dernière ville, en accueillit de nouveaux et posa les bases d'une institution. Cette école n'est pas seulement destinée à instruire les sourds-muets, mais encore à former des maîtres qui puissent propager ensuite l'enseignement dans les provinces. Nous ignorons la situation actuelle de cette école.

L'Italie a vu naître encore deux nouveaux établissements de sourds-muets, l'un à Sienne et l'autre à Modène.

L'école de Sienne doit sa fondation à l'esprit d'association. La première idée fut conçue en 1829 par M. Celso Bargagli Petrucci, qui, chaque jour, détournait quelques heures de ses nombreuses occupations pour les consacrer à l'instruction de plusieurs sourds-muets, tandis que sa sœur, M^{lle} Thérèse Bargagli, imitait son noble exemple en instruisant les sourdes-muettes de la ville. Cette œuvre d'humanité, accueillie d'abord avec indifférence par les habitants de Sienne, excita bientôt l'intérêt public. Un

¹ Instituti di Beneficenza a Torino relazione di Defendente Sacchi. Milano, 1835.

certain nombre de jeunes gens se réunirent en société pour soutenir l'école naissante; de nombreuses souscriptions vinrent augmenter les ressources des protecteurs; alors il se forma un comité de dix-huit membres pour régler toutes les dépenses de l'Institution: les membres de ce comité se renouvelaient chaque année par tiers; de cette manière, un plus grand nombre de personnes entraient successivement dans le comité, et l'intérêt en faveur des sourds-muets devenait plus général.

L'organisation de l'école est due principalement à M. Grottanelli de Santi, professeur de clinique à l'Université, qui, ayant visité un grand nombre d'établissements semblables en Angleterre et en France, se chargea gratuitement de l'administration économique de l'Institution, sous l'autorité d'une commission administrative de huit membres, au nombre desquels est M. le comte Pieri, qui a visité l'Institution de Paris.

La direction de l'enseignement fut confiée à M. Pendola, des écoles pies, qui est secondé par un adjoint sourd-muet.

En 1831, l'augmentation des souscriptions permit au Comité d'acheter le bâtiment d'un ancien monastère, situé dans l'endroit le plus élevé de la ville, et capable de contenir 48 élèves.

L'Institution est placée sous la protection du grand duc de Toscane, qui concourt à l'entretien pour une somme de 1,500 francs. Elle compte 11 élèves garçons, mais on a le projet de fonder des places pour les filles, et leur direction sera confiée à une demoiselle. La durée de l'instruction est de cinq ans. Toutes les fonctions sont gratuites.

L'école de Modène existe depuis 1823, sans que nous en fussions informés. A cette époque, quelques dames pieuses, qui, unies sous le nom de *Filles de Jésus*, consacraient leur vie à l'éducation de toutes les filles pauvres

de Modène, étendirent leur bienfaisante sollicitude à l'instruction d'une sourde-muette, sous la direction d'un savant et charitable ecclésiastique, M. Joseph Baraldi; mais comme celui-ci ne pouvait se charger de ce soin qu'en négligeant de nombreux devoirs qui réclamaient tous ses instants, M. Severino Fabriani fut prié de le remplacer; il y consentit d'autant plus volontiers que, enlevé à ses fonctions publiques par une extinction totale de voix, il trouvait dans cette mission la seule voie qui lui fût encore ouverte pour se rendre utile à la société.

En succédant à M. Baraldi, M. Fabriani trouva l'école florissante au dedans, mais au dehors il eut à lutter contre ces oppositions qui ne manquent jamais aux bonnes œuvres. Ce fut à cette occasion qu'il publia un mémoire pour démontrer le devoir d'instruire les pauvres sourds-muets, devoir imposé par l'humanité, la religion et l'intérêt de la société. (Voir le *Bulletin bibliographique*.) Dès lors, les difficultés s'aplanirent; François IV prit sous sa protection l'école naissante, qui en 1828 fut érigée par ce prince, et à ses propres frais, en établissement public.

Aujourd'hui l'Institution de Sienne contient 22 sourdes-muettes, dont la plupart sont entretenues par la bienfaisance du grand duc de Modène; cinq seulement sont pensionnaires. M. Fabriani est secondé dans l'enseignement des élèves par trois maîtresses, dont l'une est la supérieure M^{me} Thérèse de'Sperati. En son particulier, M. Fabriani donne aussi ses soins à l'instruction de quelques sourds-muets, et il est assisté dans ses leçons par deux amis, le docteur Alexandre Soli Muratori et le docteur Alberto Bianchi.

M. Chomel, directeur de l'école de Genève, a senti le besoin de s'associer un instituteur qui ne fût pas, comme lui, privé de l'ouïe et de la parole.

L'Institution de Bachtelen, aux environs de Berne, qui était soutenue en partie par la bienfaisance privée, et en partie par une subvention annuelle de l'administration cantonale, mais dont la direction était placée sous l'autorité d'un comité indépendant du gouvernement, fut élevée au rang d'Institution cantonale vers la fin de 1834, et transférée à Frienisberg. Les membres de la commission administrative ont été changés, mais l'enseignement reste confié à M. Stucki, qui est assisté de son frère. Le Gouvernement se propose d'agrandir considérablement l'Institution, en portant le nombre des élèves jusqu'à cinquante.

M. Baggesen, l'un des anciens directeurs de cette école, à qui nous devons ces renseignements, nous annonce aussi l'existence d'une autre école de sourds-muets dans le canton de Lucerne. Et, d'après M. Kröger, il y aurait dans le canton de Berne, outre les deux Institutions de Frienisberg et de Brunnader, une troisième école à Laupen, dont la fondation remonterait à 1824; mais nous doutons de l'exactitude de ce dernier document, parce que M. d'Orelli n'en fait pas mention dans son rapport, où il signale tous les établissements de sourds-muets qui existaient en Suisse à la fin de 1834.

L'Institution de Zurich vient de faire une grande perte : M. Scherr a été appelé par le Gouvernement à la direction du séminaire de maîtres d'écoles; il a été remplacé par M. George Schibel, précédemment professeur à l'école des sourds-muets d'Esslingen.

En réunissant dans une même institution les aveugles et les sourds-muets, l'Administration n'avait en vue qu'une réunion économique, elle ne prétendait pas pouvoir donner à ces deux classes d'infortunés un enseignement simultané.

L'établissement de Zurich est placé sous la haute direction de la *Société de secours*; la surveillance des études

est confiée à une commission moins nombreuse, dont fait partie l'instituteur en chef. Un comité de dames charitables surveille l'éducation domestique des filles et les affaires du ménage. L'économie de la maison est régie par une veuve.

Il n'existe pas de rapports officiels entre le Gouvernement et l'Institution. Fondation particulière d'une société, elle se soutient à l'aide de dons gratuits et de ses propres ressources. L'administration cantonale accorde seulement un subside annuel de 100 florins (240 fr. de France).

A Iverdon, M. H. Walder, a pris la direction de l'école des sourds-muets, devenue vacante par la mort de M. Naef, comme nous l'avons annoncé dans la dernière Circulaire.

A Einsiedeln (Notre-Dame des Ermites), un simple aubergiste, M. Jacques Weidmann, a aussi instruit avec succès plusieurs sourds-muets.

Enfin, une nouvelle école de sourds-muets a été fondée à Beuggen au mois de mars 1833. Elle doit sa naissance à la pieuse charité de M. Zeller. Beuggen est le nom d'un château ducal situé dans le grand duché de Bade, sur les bords du Rhin et en face de la Suisse. Le grand duc régnant consentit à convertir son château en une vaste école créée par M. Zeller en 1819 pour former des maîtres d'écoles de villages. Soutenu par ses propres ressources et par les dons de souscripteurs bienfaisants, le fondateur a pu réunir un grand nombre d'enfants pauvres qui, tout en recevant une éducation convenable, servent en même temps d'école d'application aux jeunes maîtres qui vont se répandre ensuite dans les campagnes. Cet établissement privé, quoique situé sur le territoire badois, est destiné à la Suisse et principalement au canton de Bâle.

En 1833, M. Zeller put joindre à son Institution une école d'enfants sourds-muets, et M. Klemm, sorti de

l'école normale de Gmünd, fut chargé de la direction de ce nouvel établissement. M. Zeller, en qualité d'inspecteur, exerce une haute influence sur la prospérité de l'école; il en a confié l'administration à une commission prise dans le sein du comité de l'école libre des instituteurs de pauvres. Cette commission est composée de trois membres, qui sont MM. Socin, Legrand-Heusler et C. F. Spittler. L'école contient 7 sourds-muets, mais le local se prête à un plus grand nombre. L'admission des élèves a lieu à l'âge de huit à dix ans, et la durée de l'instruction est de six ans.

Dans la dernière Circulaire, nous avons déjà donné quelques détails sur la situation de l'établissement de Pforzheim; aujourd'hui nous pouvons puiser, soit dans le rapport de M^{lle} Morel, soit dans celui qu'a publié l'Institution de Pforzheim elle-même, des indications plus détaillées et plus précises.

L'Institution fondée, comme on sait, en 1826, sous le règne du grand duc Louis, était d'abord unie à la *maison de travail* de la ville; elle recevait cependant de l'État une allocation spéciale de 3,300 florins, et était destinée à contenir 25 élèves.

Bientôt on sentit que, dans l'intérêt de sa prospérité, il convenait de lui donner une existence indépendante. A l'avènement du grand duc Léopold, une nouvelle ère commença pour l'école. La dotation du Gouvernement fut portée à 7,000 fl.; le nombre des élèves s'accrut jusqu'à 50, et l'établissement reçut une meilleure organisation. Aujourd'hui c'est une institution nationale, qui est pour le grand duché de Bade ce qu'est celle de Gmünd pour le royaume de Wurtemberg; c'est aussi l'école normale où viennent se former les maîtres qui se répandent ensuite dans le pays. Le Gouvernement badois entretient constam-

ment à ses frais deux jeunes gens , choisis alternativement dans la religion catholique et la religion protestante , pour suivre le cours pratique de l'enseignement ; le choix des candidats est fait par le ministre des cultes.

Le but général de cette Institution est , d'après les statuts arrêtés par le Gouvernement , d'instruire les sourds-muets dans la religion et de les rendre capables de se créer une existence indépendante. Le but spécial est de former les élèves au langage parlé et écrit , et de ne permettre à cet effet l'usage de la pantomime que pour les cas indispensables.

M. Neumaier , qui était directeur et professeur en chef de l'Institution , est mort en 1831 ; il a été remplacé par M. Bach , qui s'est formé à son école. L'établissement renferme , comme nous l'avons dit , 50 élèves , dont 30 garçons et 20 filles ; la plupart jouissent de places entièrement gratuites accordées par le Gouvernement ; d'autres payent une demi-pension , un quart ou trois quarts de pension , selon la position des parents. Quelques-uns habitent en ville et viennent seulement fréquenter les classes comme externes ; trois sourds-muets israélites y sont entretenus aux frais de leurs coreligionnaires , et le directeur reçoit des pensionnaires chez lui. L'admission des élèves a lieu de 8 à 14 ans , et le cours de l'éducation est de six ans au moins.

Trois professeurs , dont un sourd-muet et deux aspirants , secondent M. Bach dans l'instruction des enfants ; les 50 élèves sont divisés en deux grandes classes , dont chacune est composée de deux sections , et quelques-unes de ces sections ont encore des sous-divisions. Les deux classes sont séparées , dans deux salles qui se communiquent , de sorte que la totalité des élèves est constamment sous les yeux du directeur.

L'Institution ducale des sourds-muets de Carlsruhe était annexée au séminaire des instituteurs primaires. M. Kœ-

nig, professeur distingué de l'école normale, et chargé du cours de pédagogie générale, consacre un cours particulier à l'art d'instruire les sourds-muets. Il dirigeait en même temps l'école des sourds-muets; mais en 1826, lors de la fondation de l'Institution de Pforzheim, celle de Carlsruhe y fut transférée. M. Kœnig continue de faire son cours, et conserve seulement deux ou trois élèves sourds-muets, pour l'application pratique de la théorie qu'il démontre en chaire.

L'institution de Gmünd contient maintenant 33 élèves sourds-muets. Les garçons et les filles reçoivent l'instruction en commun, conformément à l'usage établi dans toutes les écoles primaires de l'Allemagne. Les élèves sourds-muets sont divisés en quatre classes, et quatre professeurs sont chargés de l'enseignement, sous la haute direction de M. Jæger.

Le Gouvernement wurtembergeois paye la moitié des frais, l'autre moitié est à la charge des parents; et si leurs moyens d'existence ne leur permettent pas d'en fournir la quotité, des amis ou des bienfaiteurs viennent à leur secours.

Quatre années, terme moyen, sont consacrées à l'éducation commune, et cinq ou six pour une éducation plus élevée et plus complète. Les professeurs donnent six heures de leçons par jour.

Cet Institut est justement considéré en Allemagne comme un modèle que les autres écoles cherchent à imiter.

Nous avons déjà fait connaître l'organisation de l'école des sourds-muets annexée au séminaire des maîtres d'écoles à Esslingen. Le pasteur Denzel est directeur en chef de l'école normale, et M. Hesz est le professeur des sourds-muets, qui suivent ses leçons pendant six ou sept ans, et six heures par jour y sont consacrées.

En 1833, les élèves, tant garçons que filles, étaient au

nombre de 11 , presque tous étaient entrés à des époques différentes ; en sorte qu'il y avait cinq divisions sur ces 11 enfants. M. Hesz sent vivement l'inconvénient d'une telle organisation , qui doit nécessairement influer d'une manière fâcheuse sur les progrès des enfants.

L'Administration éclairée qui préside dans le royaume de Wurtemberg à l'instruction publique , adoptera sans doute , pour l'Institution d'Esslingen , un ordre plus régulier dans l'admission des enfants , et secondera ainsi les efforts du professeur.

L'école des sourds-muets de Vinnenden , ouverte au commencement de l'année 1824 , fait , ainsi que nous l'avons déjà dit , partie d'une vaste institution fondée par une association bienfaisante pour élever les enfants pauvres , abandonnés ou vagabonds (*Rettungs-Anstalt für Arme und verwarloste Kinder*). C'est un des établissements qui honorent le plus la nation allemande , par la charité éclairée qui y préside et par la pieuse persévérance qui assure son existence et qui concourt à son développement.

Le pasteur Heim , directeur en chef du séminaire des maîtres d'écoles à Vinnenden , est le créateur et le premier soutien de l'école des enfants pauvres. Les aveugles et les sourds-muets sont ceux qui ont le plus excité son zèle évangélique , parce que leurs infirmités sollicitent d'une manière plus impérieuse les soins d'une bonne éducation.

M. Heim , secondé puissamment par la générosité de ses concitoyens , put recueillir ces enfants dans une maison contiguë à celle qui est occupée par les jeunes maîtres d'écoles , et il conçut l'heureuse idée d'en faire une triple école d'application , à l'instar de l'Institution d'Esslingen , qui se formait à la même époque. Ainsi à Winnenden comme à Esslingen , la théorie de l'enseignement ordinaire , de celui des aveugles et de celui des sourds-muets ,

peut être mise en pratique immédiatement par les professeurs et recevoir la sanction de l'expérience.

Les enfants sourds-muets sont admis depuis six ans jusqu'à douze ; six années sont consacrées à leur éducation, et les leçons occupent six heures par jour.

Le nombre des élèves des deux sexes était de 26 en 1833. Ils sont partagés en quatre divisions, et leur instruction est confiée à M. Schmidt, qui habite l'école des pauvres, et qui est chargé en même temps de la direction intellectuelle et morale de tous les élèves. Il est spécialement secondé dans l'enseignement des sourds-muets par M. Oswald, sorti de l'école normale.

A l'Institution de Tubingue, l'enseignement est confié aujourd'hui au professeur Preiss, jeune homme plein d'âme et de dévouement, qui semble appelé à cette fonction par une vocation spéciale. Pour se former à cet enseignement, il n'a eu d'autre guide que l'ouvrage de M. Jäger ; il ne connaît d'autre méthode que la sienne, et il en fait une heureuse application.

Au mois de septembre 1833, les élèves étaient au nombre de 11, parmi lesquels 4 étaient atteints d'idiotisme ou incapables de participer à l'instruction ; comme à Winnenden, plusieurs venaient de l'Institution de Gmünd, où ils avaient été refusés, cette école n'admettant que des sujets d'une capacité reconnue.

L'école de Tubingue est placée sous les auspices du pasteur Pressel, archidiacre de la confession d'Augsbourg, et administrateur de tous les établissements de bienfaisance du diocèse de Tubingue. M. Pressel émet le vœu de pouvoir conserver les élèves au moins pendant six ans dans l'Institution, pour les doter à la fois d'une instruction solide et complète, et pour pouvoir étendre leur éducation aux travaux manuels qui doivent leur assurer un avenir dans le monde.

M^{lle} Morel , à qui nous avons emprunté tous les renseignements concernant les institutions du Wurtemberg, remarque que, dans cette contrée, l'enseignement du sourd-muet occupe une place importante dans les études de ceux qui se dévouent à l'instruction primaire; et quoique la plupart des maîtres d'écoles ne soient pas appelés à mettre en pratique les leçons qu'ils ont suivies, ils n'en sont pas moins tenus d'étudier à fond l'art d'instruire les sourds-muets, qui est considéré avec raison, en Allemagne, comme absorbant à lui seul tout le génie de l'enseignement.

A cet effet, près des *séminaires de maîtres d'écoles*, on a placé généralement des instituts de sourds-muets. Lors même que, dans l'exercice de leurs fonctions, les maîtres d'écoles ainsi formés ne conduiraient pas jusqu'à son terme l'instruction des sourds-muets, ils pourront toujours les préparer à mieux profiter de l'éducation qui leur sera donnée plus tard dans les écoles spéciales.

L'administrateur de l'Institut royal des sourds-muets de Paris qui a visité les institutions d'Allemagne a signalé à M. le ministre de l'instruction publique, dans un travail général sur l'éducation primaire en Allemagne, l'avantage qu'il y aurait à introduire en France, dans nos écoles normales, une étude semblable pour les élèves-instituteurs.

A Kaiserslautern, dans la Bavière rhénane, un professeur du séminaire des maîtres d'écoles instruit le seul sourd-muet qui existe dans la ville.

La Westphalie possède, outre l'Institution provinciale de Munster, deux écoles de sourds-muets annexées aux séminaires d'instituteurs primaires à Petershagen et à Soest. Nous ne possédons aucun renseignement sur la première; quant à la seconde, elle est dirigée par M. Kuhllo: les élèves, placés en pension chez des bourgeois de la ville, viennent à l'école pendant six heures chaque jour.

Il existe, comme nous l'avons déjà fait connaître dans la précédente Circulaire, une école de sourds-muets dans chacune des villes d'Erfurt, de Weissenfels, de Magdebourg et d'Halberstadt, qui sont les chefs-lieux des quatre cercles de la Prusse ducale. Toutes ces écoles sont annexées aux séminaires de maîtres d'écoles. On sait qu'en général cette organisation a été établie en Allemagne, afin que les maîtres d'écoles, en étudiant la méthode, puissent eux-mêmes, dans les villages, élever les enfants sourds-muets. Ce sont des établissements provinciaux entretenus aux frais des cercles.

Au séminaire d'Erfurt, il y a 26 sourds-muets; ils ne sont point en pension dans l'établissement, mais ils y viennent seulement deux fois par jour pour y recevoir les leçons, qui sont de six heures. Ils sont placés chez des artisans où ils apprennent des métiers. Le motif qui a fait adopter ce système est la crainte que les élèves, réunis en pension dans un même établissement, ne conservent leurs habitudes de sourds-muets et leur préférence pour le langage des signes, tandis que, chez des ouvriers, ils sont contraints de communiquer par la langue ordinaire, et contractent plus facilement les mœurs et les habitudes de la vie civile.

L'école est placée sous l'autorité du directeur du séminaire, qui donne en même temps l'enseignement religieux; deux autres professeurs sont chargés de l'enseignement spécial de la langue. Six ans sont consacrés à l'instruction des élèves, et les instituteurs ne trouvent pas ce temps suffisant pour former une éducation complète.

M. Schulz, instituteur en chef de l'école des sourds-muets d'Erfurt est mort; nous ignorons si M. Otto, qui était son adjoint, lui a succédé dans la direction de l'enseignement.

Dans la précédente Circulaire, nous avons déjà annoncé l'existence d'une école de sourds-muets à Cologne; les nou-

yeaux documents qui nous sont parvenus nous permettent d'entrer dans quelques détails sur l'origine et la situation actuelle de cette Institution.

Lorsque M. Gronewald, qui auparavant avait appris l'art d'instruire les sourds-muets à l'Institution de Berlin, fut appelé à la direction de l'école bourgeoise à Cologne, le Gouvernement et l'autorité municipale songèrent à donner l'éducation aux sourds-muets de la ville. Conformément à ce vœu, M. Gronewald essaya d'instruire quelques sourds-muets dans ses moments de loisir. Au bout de neuf mois, il produisit dans un exercice public trois sourds-muets, qui offraient déjà des résultats satisfaisants, et qui faisaient naître le désir de voir bientôt s'établir une institution. Mais vers le milieu de 1831, il fut obligé de renoncer à cet enseignement, parce que l'école bourgeoise absorbait tout son temps et toutes ses forces, et aussi parce qu'il était privé de l'assistance matérielle sur laquelle il avait cru pouvoir compter. Les plaintes des parents, qui voyaient ainsi leurs enfants privés d'une éducation dont ils appréciaient déjà l'heureuse influence, déterminèrent le Gouvernement à adjoindre à M. Gronewald un aide qui pût le soulager dans ses fonctions à l'école bourgeoise. Par suite de cette mesure, M. Gronewald put reprendre l'enseignement avec neuf sourds-muets le 22 novembre 1831, après une interruption de sept mois; il donna ses leçons dans un local mis à sa disposition par l'administration des pauvres, et on fit un appel au public pour obtenir les moyens de soutenir l'école: cet appel fut entendu, et une société se forma pour veiller à la conservation d'un établissement si utile. Les statuts de cette société furent approuvés par le Gouvernement, et le 6 septembre 1832 eut lieu une assemblée générale, dans laquelle on constitua définitivement la société et l'on élut un conseil d'administration, composé

de quinze membres et destiné à agir dans l'intérêt de la prospérité de l'école. Cette commission se réunit une fois par mois et a déjà exercé une heureuse influence sur le sort des sourds-muets.

L'Institution occupe aujourd'hui un local spécial fourni par la ville de Cologne, et compte 30 élèves, dont 19 garçons et 11 filles; l'âge de l'admission est fixé entre six et quinze ans. M. Gronewald est assisté dans l'enseignement par deux professeurs et un élève de l'école normale; deux autres jeunes gens sont autorisés à suivre les classes. L'enseignement du dessin est donné gratuitement par M. Koerner, quatre fois par semaine, et M^{lle} Hofmann instruit les filles dans les travaux de femme, moyennant une légère rétribution. La société des artisans de Cologne a offert de recevoir à ses leçons les sourds-muets de l'école, et le comité d'administration a accepté cette offre avec empressement et reconnaissance. Enfin, la santé des élèves est l'objet des soins désintéressés de M. le D^r Stucke.

Les sourds-muets de la ville reçoivent l'instruction gratuitement; les étrangers payent une rétribution de 50 écus, et ils sont placés en ville dans de bonnes familles pour 80 écus.

Sept heures par jour sont consacrées à l'enseignement, le reste du temps est donné à des travaux manuels.

L'association qui soutient l'école se compose aujourd'hui de quatre cents membres; le conseil d'administration fait des démarches auprès du Gouvernement pour que l'école de Cologne soit élevée au rang d'institution provinciale et obtienne à ce titre une subvention de l'État; en même temps, pour augmenter les ressources de l'école, il a fait un appel au public et aux autorités des villes de la province rhénane, afin d'arriver à former des sociétés auxiliaires. La société a aussi le projet de fonder une école du

dimanche, pour offrir aux sourds-muets qui ont quitté l'Institution une occasion de compléter leur instruction.

L'école des sourds-muets annexée au séminaire des maîtres d'écoles, à Dresde, est déjà connue des instituteurs; mais nous pouvons aujourd'hui donner quelques détails sur son origine et sa situation actuelle.

En 1828, un jeune sourd-muet, dont le père demeurait près de l'école normale, venait quelquefois dans cet établissement. Le directeur, M. Zahn, conçut l'idée de faire quelques essais pour instruire cet enfant. Vers cette époque, un ouvrage de M. Scherr sur l'enseignement des sourds-muets, qui parut alors, lui tomba entre les mains et le fortifia dans la résolution qu'il avait prise; il se mit donc à l'œuvre et obtint quelques succès. Bientôt d'autres enfants sourds-muets vinrent se joindre au premier. Alors M. Zahn adressa un rapport aux administrateurs du séminaire, pour proposer la création d'une école de sourds-muets au sein de l'établissement destiné à former des instituteurs primaires. Le projet de M. Zahn fut adopté, et l'école fut ouverte au commencement de 1829.

Aujourd'hui l'enseignement est confié à M. Jean-Frédéric Jenke, qui est assisté par les jeunes maîtres d'écoles du séminaire. L'école compte 10 élèves, dont 2 sont internes; les sourds-muets de Dresde reçoivent seulement l'instruction, et les enfants étrangers à la ville sont placés dans des familles bourgeoises, moyennant une pension.

D'après les renseignements plus précis qui nous sont parvenus, il n'existe pas d'institution de sourds-muets à Cœthen, comme la troisième Circulaire l'annonçait.

Quant à l'école des sourds-muets annexée au séminaire des maîtres d'écoles, que nous annoncions comme existante à Friedrichstadt, nous devons rectifier une erreur: trompés par la signification même du mot allemand *Friedrichstadt* (ville de Frédéric), nous avons pris pour le

nom d'une ville, une rue de Dresde appelée Friedrichstadt, où il existe en effet une seconde école de sourds-muets, mais qui ne contient jusqu'à présent que 2 élèves.

L'école des sourds-muets de Weimar est aussi annexée au séminaire des maîtres d'écoles, qui fait lui-même partie d'une grande école d'application connue sous le nom de *Bürgerschule*, superbe établissement fondé par le grand-duc Charles-Auguste. Sept sourds-muets et une jeune fille aveugle viennent chaque jour recevoir les leçons de M. Vollradt, qui suit dans son enseignement la méthode de Leipzig. Tous ces sourds-muets proviennent du cercle d'Eisenach, celui de Weimar ne possédant aucun individu frappé de surdi-mutité.

L'Institution de Hildesheim, fondée en 1829 par le Gouvernement de Hanovre, contient aujourd'hui 16 élèves, dont 11 sont entretenus aux frais de l'État; 3 sont pensionnaires chez le directeur, M. Kuhlitz, et 2 fréquentent l'école en qualité d'externes.

L'Institution est placée sous la haute protection de S. A. R. la duchesse de Cambridge, vice-reine de Hanovre, et dirigée par l'administration royale de Hildesheim.

Une surveillance plus spéciale est confiée au lieutenant supérieur M. Kuckuk, et au médecin de la cour, M. le docteur Bergmann, qui forment avec le directeur la commission administrative. M. Bergmann donne en même temps ses soins à la santé des élèves. L'épouse du directeur est chargée des soins économiques, et montre aux filles les ouvrages de femme. Pour l'enseignement, M. Kuhlitz est secondé par M. Louis Kuckuk, sourd-muet élevé à l'école de Berlin.

Les sourds-muets sont admis à l'Institution entre l'âge de sept à quatorze ans, et le cours de leur éducation dure six ans, et davantage lorsque les parents ont le moyen de payer une pension.

L'école des sourds-muets de Hambourg, fondée le 28 mai 1827, doit son existence à de nombreuses souscriptions; chaque année, des legs, des donations viennent augmenter son capital. Elle est placée sous la haute direction d'une commission composée de quatre membres, qui sont MM. le D^r Buek, le D^r Rambach, Noodt et Behrmann; ce dernier en a la surveillance plus spéciale. L'enseignement est confié à M. Glitz, qui a succédé à M. Senss; il est secondé par M. Daniel Moeller', et M^{me} V^e Glitz, mère du premier instituteur, apprend aux élèves sourdes-muettes les ouvrages de femme.

L'Institution est située hors de la ville et compte aujourd'hui 20 élèves, dont 13 garçons et 7 filles. Sept demeurent dans l'établissement, les autres y viennent aux heures de classe. Sur les sept internes, deux filles restent seulement à l'Institution pendant l'hiver, à cause de l'éloignement de l'école; le reste de l'année, elles demeurent dans une maison de travail pour les pauvres. L'enseignement embrasse la parole articulée, l'intelligence de la langue, la calligraphie, le dessin, le calcul, la géographie, l'histoire, l'histoire naturelle, la technologie, la gymnastique, les ouvrages de femme, la morale et la religion. L'enseignement se donne de huit heures du matin à trois heures après midi, coupées seulement par une heure de récréation; les pensionnaires travaillent aussi le soir après leur dîner, les jeunes jusqu'à huit heures et les plus âgés jusqu'à dix heures du soir. Tous les jeudis, de une heure à trois, le public est admis à visiter l'école avec des billets d'entrée.

Pour être admis à l'école, les sourds-muets ne doivent pas être âgés de moins de six ans, ni de plus de douze ans; les instituteurs s'étant convaincus par l'expérience qu'à un âge plus avancé, les organes vocaux avaient perdu leur souplesse, et qu'au sortir de l'école, les sourds-muets

étaient trop âgés pour se former facilement à l'apprentissage d'un état. Les sourds-muets de la ville de Hambourg reçoivent l'instruction gratuitement.

Il existe depuis longtemps une école de sourds-muets à Worms, dont nous n'avions pas encore connaissance, et sur laquelle nous trouvons des renseignements dans une brochure que nous annonçons au Bulletin bibliographique. Voici quelle occasion donna lieu à cette institution :

Un pauvre enfant de la ville se présenta au mois de décembre 1820 chez une dame charitable, pour demander l'aumône. Son air enjoué et ses regards remplis de douceur firent une impression favorable sur cette bienfaitrice des pauvres. Elle lui demanda son nom et celui de ses parents ; mais il ne put répondre : il était sourd-muet. La mère, qui était veuve, fut bientôt demandée ; elle se présenta avec son enfant sourd-muet et reçut des secours. Tous deux vinrent chaque jour faire une visite à leur bienfaitrice, qui ne les laissait jamais partir les mains vides. Un jour, l'enfant manifesta par gestes, à sa généreuse bienfaitrice, le désir d'apprendre à écrire comme les autres enfants. On fit part de ce désir à M. Röller, qui se consacrait à l'éducation de la jeunesse. Celui-ci se chargea d'instruire le sourd-muet. Chaque jour l'enfant venait s'asseoir dans la classe avec les autres enfants, et l'instituteur parvint, sans aucun guide, à lui donner quelques notions de la langue ; plus tard, il eut entre les mains le cours d'instruction de l'abbé Sicard, dont il adopta en partie la méthode.

Bientôt d'autres sourds-muets vinrent réclamer ses soins, et le nombre de ses élèves fut porté à cinq, qui ont tous quitté l'école pour rentrer dans la société, où ils gagnent honorablement leur existence.

Aujourd'hui, l'Institution de Worms compte 10 sourds-muets, 3 filles et 7 garçons, qui ont été confiés à M. Röller.

par le Gouvernement du grand duché de Hesse. Les élèves sont instruits dans la langue, la géographie, l'histoire naturelle, le calcul, la religion et la parole; M. Røller est secondé dans cet enseignement par son fils.

En Belgique, l'attention publique est vivement excitée en faveur des sourds-muets. Déjà le gouvernement a fait opérer un recensement général de tous les sourds-muets du royaume, et, sur la proposition de M. Alexandre Rodenbach, la Chambre des représentants a adopté, au mois de mars 1836, une mesure législative qui impose aux communes et aux provinces l'obligation d'entretenir et de faire instruire tous les sourds-muets et les aveugles indigents.

Un employé supérieur de l'administration belge, M. Sauveur, est venu à Paris, pour recueillir tous les renseignements nécessaires à la création et à l'organisation des institutions de sourds-muets et d'aveugles. Ensuite le gouvernement a envoyé à ses frais, à Paris, deux instituteurs et une institutrice, pour y étudier la méthode à l'école des sourds-muets.

Outre les deux Institutions de Gand et celle de Liège, la Belgique possède aujourd'hui quatre nouvelles écoles, une à Bruges, une à Moorslède et deux à Bruxelles.

L'Institution des sourdes-muettes de Gand, dont la fondation remonte à 1808, est dirigée par une congrégation de religieuses, établie par le vénérable chanoine Triest; elle compte 64 élèves, qui sont instruites par la sœur Perpétue, aidée de ses compagnes.

L'école des sourds-muets, qui existe depuis 1825 dans la même ville, est dirigée par une congrégation d'hommes, fondée également par le chanoine Triest. Elle compte 38 élèves, dont l'instruction est confiée au père Aloise, assisté des frères religieux.

Les deux Institutions que le Gouvernement a établies à Bruxelles, réunissent à la fois les sourds-muets et les aveugles. L'école des filles a été créée en 1834, et celle des garçons en 1835. L'une et l'autre sont tenues par des congrégations religieuses et placées, comme celles de Gand, sous la haute direction du chanoine Triest. L'école des sourdes-muettes contient 24 élèves, dont l'enseignement est confié à la mère Borgia, qui est secondée par plusieurs sœurs de la congrégation. L'école des sourds-muets compte 19 élèves, dont l'enseignement est confié au père Bernardin, qui est assisté de plusieurs religieux.

L'école de Liège, fondée en 1820, fut d'abord soutenue par des souscriptions, et ensuite par les subsides qu'accordèrent le Gouvernement, la députation des États de la province et la ville de Liège.

En 1829, le roi Guillaume, après avoir visité l'établissement, rendit un arrêté par lequel il l'autorisait à prendre le titre d'Institut royal, titre qui lui fut maintenu par le roi Léopold, après l'avoir aussi honoré de sa visite en 1832.

L'établissement compte aujourd'hui 38 élèves (23 garçons et 15 filles), dont 13 sont pensionnaires. Il est placé sous l'autorité d'une commission administrative. Depuis 1828, époque de la mort de M. Pouplin père, la direction de l'enseignement est confiée à M. Pouplin fils, qui est secondé par son beau-frère, M. Henrion, sourd-muet et ancien élève de l'Institution de Paris.

M. Pouplin a été envoyé à Paris aux frais du Gouvernement belge, pour étudier les améliorations opérées dans l'école française, et les introduire ensuite dans l'établissement qu'il dirige à Liège.

L'école des sourds-muets de Moorslède fut fondée en 1834 par le curé de ce village, M. Verhelst, qui, désirant faire donner de l'instruction à neuf sourds-muets de cet

endroit, envoya sa cousine, la sœur Constance, à Bruxelles, où se trouvait alors M. Pissin. Après avoir reçu les leçons de cet instituteur, la sœur Constance revint à Moorslède et ouvrit une école de sourds-muets dans un établissement considérable, tenu par la congrégation dont elle est membre. Dans le courant de cette année, cette institutrice a été envoyée aussi à Paris par le Gouvernement belge, pour étudier les améliorations adoptées à l'Institution royale. Le nombre des élèves à l'école de Moorslède s'élève aujourd'hui à 22 (7 garçons et 15 filles), dont 8 pensionnaires et 7 externes. On y enseigne les langues française et flamande. A son retour dans son pays, la sœur Constance doit aussi ouvrir à Moorslède une école pour les aveugles.

Enfin la cause des sourds-muets a trouvé en Belgique un zélé avocat dans un digne et charitable ecclésiastique, M. Carton, vicaire à Ardoye, dans la Flandre occidentale. En 1830, ce prêtre, mu par un sentiment d'humanité, entreprit l'instruction de quelques sourds-muets de sa paroisse, sans autre guide que les ouvrages de l'abbé Sicard; il se dévoua avec ardeur et persévérance à son œuvre de charité. Bientôt il recueillit quelques succès de ses efforts, et parvint même à faire parler deux sourds-muets et une sourde-muette.

Après avoir, pendant trois ans, consacré en silence à l'éducation de quelques sourds-muets le temps que ses fonctions pastorales laissaient disponible, il s'adressa à M. le directeur de l'Institution de Paris pour obtenir l'indication des ouvrages qui pouvaient le guider dans sa marche. Celui-ci s'empressa de répondre à son appel. Les lumières que M. Carton puisa dans la lecture de ces ouvrages redoublèrent son dévouement; dès lors il conçut la pensée de plaider la cause des sourds-muets en y intéressant le clergé, qui, en Belgique, exerce une si puis-

sante influence sur l'esprit public. Il écrivit dans les feuilles publiques principalement destinées au clergé, pour populariser l'enseignement des sourds-muets; tantôt il rendait compte des observations que lui fournissait la pratique, tantôt il analysait l'ouvrage de M. de Gérando.

Bientôt il résolut d'ériger une école de sourds-muets sous les auspices de l'évêque de Bruges, son supérieur. Au mois de juillet 1835, il arriva à l'Institution de Paris où il suivit les leçons pendant un mois pour étudier la méthode; ensuite il retourna à Bruges où il est occupé à fonder une école de sourds-muets dans la *Maison des Dames anglaises* dont il est sous-directeur.

Dans le mémoire de l'Institution de Copenhague, qui renferme des documents si intéressants sur la statistique des sourds-muets en Danemarck et des recherches sur la nature et l'origine de la surdité, MM. les directeurs donnent en même temps quelques détails sur les soins actifs du Gouvernement danois pour assurer à chaque sourd-muet du pays une éducation conforme à son infirmité et ensuite dans la société une condition indépendante, autant que possible, du secours d'autrui.

• Nous ne reproduirons pas ici les ordonnances royales qui prescrivent l'admission aux Instituts de Copenhague et de Schleswig de tous les sourds-muets qui ne pourraient recevoir l'instruction dans leurs familles; nous les avons déjà indiquées dans la deuxième Circulaire, page 65.

Quant aux fonds nécessaires pour assurer l'exécution de cette mesure générale, le règlement fondamental de l'Institution de Copenhague, du 17 avril 1807, arrête les dispositions suivantes :

« Les fonds publics, destinés au soutien des pauvres,
 « fourniront à la pension annuelle pour tout élève pauvre
 « admis à l'Institution des sourds-muets; ceux de chaque
 « ville pour tout enfant qui appartient à la ville; ceux de

« chaque bailliage pour tout enfant qui appartient à une commune rurale de ce bailliage. »

Une ordonnance royale du 27 août 1814 désigne ainsi les pauvres à cet égard :

« Sous ce rapport, seront censés pauvres, non-seulement les indigents qui d'ailleurs ont recours à la charité publique, mais encore tout père de famille dont la fortune, d'ailleurs suffisante à son existence, serait trop faible pour fournir le nécessaire à la pension annuelle, soit entièrement, soit en partie. »

A la fin de chaque année, la Direction de l'Institut propose à la Chancellerie, selon le marché des vivres, etc. le montant de la pension annuelle à payer pour chaque élève pendant l'année suivante. Puis la Chancellerie, après avoir soumis le montant proposé à l'approbation du ministre des finances, donne à cet égard les avertissements nécessaires à toutes les autorités chargées de l'administration des fonds publics pour le soutien des pauvres.

La pension actuelle ainsi réglée monte à 265 francs. L'institution royale reçoit en outre du ministère des finances la somme annuelle de 11,000 francs.

Le règlement fondamental déjà cité assigne encore aux fonds de l'Institut une recette annuelle, provenant d'une quête qui se fait dans chaque église du pays après l'acte de la confirmation, et qui produit ordinairement environ 3,000 francs. Enfin le règlement de l'Institution la recommande à la bienfaisance particulière, en ajoutant que : « L'on publiera les noms des personnes qui gratifieront l'Institut des sourds-muets de dons ou de legs de quelque importance. » En effet, l'établissement possède déjà des dons et des legs assez considérables pour lui fonder un capital de 101,000 francs.

Comme le montant de la pension annuelle n'est cal-

culé que sur la valeur des dépenses matérielles exigées par les élèves, il s'ensuit que l'éducation leur est donnée entièrement aux frais de l'Institution. C'est pourquoi le petit nombre d'externes qui fréquentent les classes sont instruits gratuitement.

Dans les duchés de Schleswig, Holstein et Lauenbourg, tous les enfants sourds-muets pauvres sont également entretenus à l'Institution de Schleswig, sur les fonds publics ; la manière de pourvoir aux dépenses diffère seulement un peu de celle qui est adoptée pour les provinces proprement dites danoises. Ce ne sont pas là les fonds spéciaux de chaque ville ou de chaque bailliage qui soldent la dépense pour l'éducation des sourds-muets pauvres qui leur appartiennent ; mais, à la fin de chaque année, la somme due à l'Institution, d'après le nombre des places occupées pendant l'année écoulée, et le montant de la pension annuelle fixée pour chaque élève (actuellement 450 fr.), est répartie, par ordre du ministre des finances, en impositions additionnelles, sur toutes les propriétés foncières des provinces allemandes. En attendant, le Gouvernement fait à l'Institution les avances nécessaires, qui lui sont remboursées ensuite par le décompte des contributions annuelles.

L'Institution de Schleswig possède en outre un capital de 270,000 francs, qui provient presque entièrement du legs bienfaisant d'un seul particulier.

Quant aux ordonnances royales qui étendent la sollicitude du Gouvernement et des deux institutions sur l'avenir des sourds-muets instruits, nous les avons déjà fait connaître dans la deuxième Circulaire, pages 45 et 46.

A l'Institution de Saint-Pétersbourg, le cours d'instruction est divisé en quatre classes, formant chacune deux divisions. Les élèves ont cinq heures de classe par jour, non

compris le dessin et l'écriture, dont ils reçoivent en tout dix heures de leçons par semaine. Il y a en outre des heures réservées pour la répétition des leçons. La sortie des élèves de l'Institut ne se fait point à des époques déterminées; on consulte le vœu des parents, et quant à ceux qui n'ont pas de parents, on les retient jusqu'à ce qu'on leur ait trouvé un emploi suffisant pour subsister, et plusieurs même remplissent des fonctions publiques avec rang et appointements analogues.

Répondant à une question sur laquelle l'Institution de Paris avait consulté les instituteurs dans la deuxième Circulaire, à savoir : si la réunion des sourds-muets et des aveugles dans une même institution présenterait des avantages, MM. Fleury et Gourzoff sont portés à croire que les sourds-muets s'estimeraient dégradés par cette alliance et peut-être feraient schisme ; mais cette opinion semble contredite par l'exemple de Gmünd, de Zurich, où les sourds-muets et les aveugles se prêtent avec bienveillance une assistance mutuelle : car, si le mépris est le premier sentiment qu'éprouve le sourd-muet sans éducation, à la vue de l'aveugle, le commerce social et une connaissance réciproque plus intime le ramènent bientôt à des sentiments plus affectueux. (Voyez *l'Institut des sourds-muets et des aveugles de Zurich*, rapport présenté par M. Henri d'Orelli. Zurich, 1835, page 53.)

Les directeurs de l'école russe pensent qu'il serait préférable d'admettre un certain nombre d'enfants qui parlent dans les instituts où l'on s'occupe de l'enseignement de la parole aux demi-sourds ; les parlants n'y perdraient rien, puisqu'ils apprendraient les mêmes objets qui s'enseignent dans les autres établissements, et les demi-sourds y gagneraient infiniment pour l'étude de la parole, comme pour l'étude de la langue écrite. Ce mélange d'enfants qui parlent déjà et d'autres qui apprennent à parler serait même, dans

l'opinion de MM. Fleury et Gourzoff, le moyen le plus sûr de faire triompher le système d'articulation, qui ne peut avoir d'autre garantie qu'un exercice continu et opiniâtre. Ces parlants élevés ainsi avec des sourds-muets deviendraient, en outre, d'excellents instituteurs, et l'on aurait par là même trouvé le moyen le plus sûr et le plus facile de propager l'art d'instruire les sourds-muets.

Dans les îles Britanniques, on le sait, l'éducation des sourds-muets, comme toutes les œuvres d'humanité, est abandonnée par le Gouvernement au zèle charitable des associations de particuliers; aussi nulle part l'esprit d'association n'a produit des résultats si remarquables : de nombreuses sociétés de souscripteurs couvrent le sol de la Grande-Bretagne, et les établissements de sourds-muets sont du nombre des institutions bienfaisantes qui excitent au plus haut degré la sympathie du public.

Presque toutes les institutions de sourds-muets de cette contrée doivent leur origine à un de ces amis de l'humanité qui ont su communiquer à leurs concitoyens l'intérêt dont ils se sentaient animés pour cette classe d'infortunés. Ce sont eux qui ont plaidé la cause de ces êtres disgraciés de la nature ; ce sont eux qui ont provoqué la formation des sociétés qui devaient recueillir les fonds nécessaires à la fondation des établissements. Ainsi l'Institution de Londres doit sa fondation au zèle charitable du révérend John Townsand ; celle de Birmingham, à M. le docteur de Lys ; celle de Dublin, à M. Orpen ; celle de Manchester, à M. Bateman ; celle de Liverpool, à M. Cramer ; celle de Doncaster, au révérend W. C. Fenton ; celle d'Exeter, à M^{me} Hyppesley Tuckfield.

Cependant les sourds-muets ont été l'objet d'une disposition bienveillante, dans la session de 1834, de la part de la législature de la Grande-Bretagne. Les sommes

dues aux institutions d'Angleterre pour l'éducation des sourds-muets sont souvent payées par les paroisses auxquelles les individus appartiennent. D'après le nouveau bill sur les pauvres, qui a été adopté par les deux Chambres législatives, les secours accordés par la paroisse à un enfant sont considérés comme donnés au père et à la mère de l'enfant, ce qui impose à ces derniers l'obligation d'entrer dans la maison de travail de la paroisse. Si cet article avait été adopté dans toute sa rigueur, il s'en serait suivi ou que les enfants sourds-muets dont les parents n'étaient pas en état de payer la faible rétribution demandée pour leur entretien seraient restés sans instruction, ou que les parents auraient été forcés d'entrer dans la maison de travail, leurs enfants ayant reçu des secours pris sur les fonds de la paroisse. Cette dure condition aurait eu pour résultat d'enlever beaucoup d'élèves aux institutions de sourds-muets, et d'empêcher l'admission de beaucoup d'autres. Mais sur la proposition de M. le comte de Harewood, président du dispensaire royal pour le traitement des maladies de l'oreille, les Chambres ont adopté un amendement en vertu duquel les enfants sourds-muets et les aveugles pourront recevoir des secours sur la taxe des pauvres, sans engager leurs parents dans les conséquences ordinaires imposées par le bill.

Si l'Angleterre est le pays où les institutions de sourds-muets sont le plus encouragées par l'opinion publique, elle est en même temps un de ceux où l'on a fait les premiers essais dans l'art d'instruire ces malheureux. Dès 1648, le docteur Bulwer avait signalé la possibilité d'instruire les sourds-muets; en 1662, le docteur Wallis publia quelques indications sur la manière de procéder dans cet enseignement; un siècle après, M. Braidwood entreprit le premier l'instruction d'un sourd-muet, et établit en 1764, à Édimbourg, une école qui fut ensuite transférée à

Hackney. Plus tard l'attention publique fut éveillée sur l'éducation des sourds-muets par le révérend John Townsand qui, dans le cours de sa longue et philanthropique carrière, prononça plus de cent sermons en faveur des sourds-muets. Une société se forma; on recueillit des souscriptions et l'on ouvrit, à Londres, une école qui fut placée sous la direction du docteur Watson.

L'Institution de Londres est la plus considérable et la plus riche de toutes celles qui existent. Fondée en 1792, par l'influence de Townsand, transférée en 1809 dans un local plus vaste, elle a, pendant les quarante premières années de son existence, rendu à la société 1,200 sourds-muets dotés du bienfait de l'instruction. Depuis la mort de M. le docteur Watson, arrivée à la fin de 1829, l'Institution est dirigée par son fils. Chaque année elle reçoit 40 à 50 élèves qui sont nommés au scrutin par les membres de l'association qui soutient l'établissement. L'admission a lieu entre l'âge de huit ans et demi et onze ans et demi. L'association nomme dans son sein un comité chargé de veiller aux intérêts de l'établissement. Il y a encore des associations auxiliaires dans les environs de Londres, pour réunir les fonds destinés à subvenir aux dépenses de l'Institution. Les diverses branches de l'enseignement sont : la lecture, l'écriture, l'articulation, l'arithmétique et les saintes écritures; on enseigne aussi un système complet de signes.

Il existe encore, dans les environs de Londres, une institution privée pour les sourds-muets appartenant aux classes élevées de la société; elle est dirigée par M^{me} Armfield, fille de feu M. Braidwood, qui avait fondé dans le temps l'Institution de Birmingham. Cette institutrice n'a que trois demoiselles, qu'elle instruit suivant la méthode de son père; elle prend les élèves à tout âge.

L'Institution d'Edgbaston, près Birmingham, continue

à prospérer sous la direction de M. Du Puget, qui demeure aujourd'hui avec ses élèves, grâce à l'agrandissement du local. Elle contient 44 élèves, dont 30 garçons et 14 filles. Outre le comité de l'association de Birmingham, il s'est formé encore cinq comités auxiliaires dans les villes de Bridgnarth, de Lichfield, de Walsall, de Worcester et de Stafford, comités qui rivalisent de zèle pour recueillir des souscriptions dans l'intérêt de l'établissement.

L'association de Birmingham déplore la mort récente du docteur de Lys, fondateur de l'Institution. Déjà avant 1810, M. le docteur de Lys essaya d'instruire un sourd-muet et obtint quelques succès. En 1812, il prononça deux discours à la société philosophique de Birmingham sur l'éducation des sourds-muets, et il produisit son élève pour appuyer ses raisonnements par des faits. Dès-lors l'intérêt public se prononça en faveur des sourds-muets; il se forma une association qui, en 1815, ouvrit l'école d'Edgbaston.

Depuis la publication de la dernière Circulaire, l'Institution des sourds-muets de Doncaster a pris une extension si considérable que le comité directeur a été obligé de la transférer dans un local plus vaste; elle contient aujourd'hui 65 élèves, dont 36 garçons et 29 filles. Cet accroissement rapide est dû à l'augmentation des souscriptions et donations, dont une partie est placée en rentes pour assurer l'avenir de l'établissement; un legs de 200 livres sterling (5,000 francs), fait par M. Thomas Watson, est venu encore augmenter les ressources de l'Institution.

M. Baker est secondé dans l'enseignement des élèves par deux instituteurs adjoints, MM. W. R. Scott, et James Cook. L'économie de la maison est confiée à la sœur de M. Baker; un comité de dames charitables est chargé de visiter, à tour de rôle, l'intérieur de l'établisse-

ment ; enfin la santé des élèves est l'objet des soins gratuits de M. le docteur Robinson et de M. Jean Moore.

L'Institution d'Exeter, dont nous avons déjà fait connaître l'existence , doit sa fondation à la bienfaisance d'une dame anglaise de beaucoup de mérite, M^{me} Hyppesley Tuckfield. Placée dans un rang élevé de la société, et animée d'un pieux dévouement aux intérêts de l'humanité, elle commença, vers 1824 , à instruire une petite sourde-muette dont l'état de dégradation lui inspira la plus vive compassion. Bientôt ses soins généreux furent couronnés de succès ; le bruit de son œuvre de charité se répandit dans les environs et d'autres sourdes-muettes réclamèrent ses leçons. Son petit troupeau s'accrut ; alors elle songea à donner à son école une existence permanente , et à former un instituteur pour continuer une entreprise à laquelle sa position sociale ne lui permettait pas de se dévouer toujours.

En 1826 , il se forma une association de souscripteurs pour soutenir l'établissement. L'Institution destinée à l'instruction des sourds-muets des comtés de Devon , Cornwall , Dorset et Somerset , est à la fois une école d'éducation et d'industrie. On a établi dans les différentes localités des comités pour recueillir des souscriptions et prendre des informations sur les titres des candidats qui aspirent à être admis au sein de l'école ; un comité de dames est chargé de visiter la maison.

L'Institution est dans une situation florissante ; elle a reçu un legs de 50,000 francs. Elle contient 61 élèves sur lesquels 52 sont boursiers et 9 pensionnaires. Sur les 52 boursiers 34 sont garçons et 18 filles. Les élèves sont admis entre l'âge de 7 à 12 ans.

A Sutbury, dans le comté de Shafford, M. le docteur Browne instruit quelques sourds-muets appartenant aux classes élevées de la société.

M. Du Puget nous annonce qu'il est question de fonder

encore une institution à Norwich , pour l'est de l'Angleterre. Nous ignorons si ce projet a été mis à exécution depuis 1833 , époque à laquelle M. Du Pujet nous en a fait part. En Angleterre, les comtés de Derby, de Stafford , de Lancastre et du nord du royaume fournissent les élèves aux Instituts de Liverpool , Manchester, Doncaster et Birmingham ; et les comtés de Cornwallis, Devon et Somerset , qui forment une presqu'île, pourvoient l'établissement d'Exeter ; l'Institut de Londres prend ses élèves dans tout le royaume.

En Écosse , M. Kinniburgh fils , directeur de l'Institut de Glasgow, a terminé sa carrière à l'âge de 25 ans. Son successeur, M. Anderson , est secondé par M. Neill , dans l'enseignement des élèves, qui sont au nombre de cinquante.

En Irlande , l'Institution de Claremont, près Dublin , fondée en 1816 , et transportée en 1819 dans un local plus vaste , a reçu une nouvelle organisation , d'après laquelle le directeur est l'entrepreneur général de l'établissement ; il prend à forfait l'entretien des élèves : l'association des souscripteurs paye environ 500 francs par élève. Le directeur ne reçoit pas de traitement spécial, mais il a l'exploitation des biens de l'Institution , qui sont assez considérables ; en sorte qu'il est intéressé à tirer le meilleur parti possible du travail des élèves pour le rapport des terres. Chaque année , le comité de l'association passe un marché avec le directeur pour la nourriture et l'entretien des élèves. Tout est stipulé par contrat , jusqu'à l'instruction : on exige au moins un répétiteur parlant et un sourd-muet par 25 élèves. Cette organisation nous paraît vicieuse , puisqu'elle peut faire dégénérer une œuvre de bienfaisance en une spéculation particulière.

Le directeur a droit de prendre des pensionnaires à son propre compte ; ces derniers n'ont aucun rapport avec les

élèves pauvres entretenus par l'association, et restent dans un local entièrement séparé.

L'Institution compte aujourd'hui 95 élèves, qui sont entretenus par une association générale de souscripteurs, par une société de dames, et surtout par une association de jeunes gens, qui est parvenue, en envoyant des députations accompagnées de sourds-muets dans les différentes villes d'Irlande, à former jusqu'à 121 sociétés auxiliaires, recueillant chacune de nombreuses souscriptions pour placer des élèves à l'Institution de Claremont. Le comité de l'association des hommes et celui de l'association des dames visitent chaque semaine l'établissement, pour veiller à l'exécution du contrat.

M. Humphreys est assisté dans l'enseignement des élèves par deux instituteurs adjoints, MM. Arthur Hopper et William Woods, par un répétiteur sourd-muet et par deux répétitrices sourdes-muettes.

L'association a le projet d'agrandir l'établissement, afin qu'il soit en état de contenir 160 élèves. A cet effet, M. Humphreys, accompagné d'un sourd-muet, a fait un voyage en Angleterre, où il a recueilli un grand nombre de souscriptions, destinées à subvenir aux frais des nouvelles constructions, et le comité espère bientôt pouvoir mettre son projet à exécution.

Comme l'établissement est à quelque distance de Dublin, les sourds-muets de cette ville pouvaient difficilement fréquenter les leçons de l'école. M. Orpen, secrétaire de l'Institution, avait eu d'abord l'idée d'établir un *omnibus* qui, chaque matin, aurait pris les enfants d'un point convenu de la ville, et qui, le soir, les aurait ramenés; mais il paraît qu'on a renoncé à ce projet : le comité a préféré fonder à Dublin une école du dimanche pour les anciens élèves de l'Institution, et pour ceux que la distance empêcherait de se rendre à Claremont. Cette école est confiée

à M. Édouard Whitfield, sourd-muet instruit par M. Humphreys; un comité spécial veille à la prospérité de cette école.

La première institution fondée aux États-Unis pour l'éducation des sourds-muets ne compte pas encore vingt années d'existence, et déjà ce pays a pris rang parmi ceux où les sourds-muets sont l'objet de la plus généreuse sollicitude.

Un nommé Braidwood, descendant de celui qui, en 1764, avait ouvert une école de sourds-muets à Édimbourg, en Écosse, établit à la vérité une école semblable en Virginie; mais ayant, comme son ancêtre, enveloppé sa méthode de mystère, son établissement ne lui survécut pas. Ainsi l'enseignement des sourds-muets ne remonte en réalité qu'à 1817, époque où fut fondé *l'Asile américain* de Hartford, fondation qui fut bientôt suivie de plusieurs autres en faveur de cette classe d'infortunés.

Avant la création des premières écoles de sourds-muets aux États-Unis, on n'y soupçonnait pas le nombre des individus que la surdité prive de l'usage naturel des organes de la parole. Les derniers recensements sont venus éclairer une page obscure de la statistique américaine, et celui de 1830 a fait connaître plus de 6,000 sourds-muets répartis entre les différents États de l'Union. L'intérêt public, déjà éveillé en faveur des sourds-muets, reçut dès lors un nouvel essor, et l'on songea à régénérer par l'instruction toute cette partie si dégradée de la population américaine. Ainsi, tandis que les directeurs de l'école de Hartford dans le Connecticut, riches des ressources que leur avait ouvertes la libéralité du congrès et de quelques bienfaiteurs, diminuaient progressivement le prix de pension de leurs élèves, la législature de New-York doublait presque le nombre des bourses qu'elle avait votées à l'Ins-

titution créée dans son État, et les législatures de plusieurs autres États imitèrent ce généreux exemple. Le tableau suivant fait connaître les fonds alloués par les États, le nombre des élèves auxquels ils sont affectés, et le temps accordé à leur instruction par chaque État.

ÉTATS.	ALLOCATIONS annuelles.	NOMBRE des élèves.	DURÉE de l'instruction.
	dollars.		
Maine.....	1,500	15	4 ans.
New-Hampshire.....	1,500	15	4
Massachusset.....	6,500	65	4
Connecticut.....	2,500	25	4
Vermont.....	3,000	30	4
New-York.....	19,400	120	5
Pensylvanie.....	8,000	50	5
New-Jersey.....	2,000	12	4
Maryland.....	3,000	20	5
Ohio.....	4,500	60	5
Kentucky.....	2,000	20	4
TOTAL.....	53,900	432	"

Ainsi 53,900 dollars (288,365 fr.) sont annuellement affectés à l'éducation des sourds-muets par les législatures des États-Unis; et quoiqu'il n'y ait pas la moitié des États qui prennent part à cette allocation, les six institutions soutenues par ces fonds publics et par la bienfaisance des particuliers suffisent déjà pour procurer l'instruction à la moitié des sourds-muets de l'Union américaine.

L'Institution de Hartford continue à prospérer sous la direction de M. Weld ; la plupart des instituteurs américains sont sortis de son sein , en sorte qu'elle doit être considérée comme l'école mère de toutes celles qui se sont établies au delà de l'Atlantique.

L'Asile américain est en même temps la plus riche des écoles de sourds-muets de l'Amérique. Le congrès , par un acte passé en 1819 , l'a doté d'un vaste territoire dont la vente a produit plus de 200,000 dollars. Ce fonds considérable a permis à ses directeurs de réduire graduellement le prix de la pension , de 200 à 100 dollars. L'État de Massachusset est le premier qui ait fondé dans l'*Asile américain* des bourses pour les sourds-muets indigents de son territoire ; ce généreux exemple a été imité plus tard par les États de Connecticut , Vermont , Maine et New-Hampshire ; de sorte que l'Institution de Hartford est placée sous le patronage de cinq États.

M. Weld est secondé dans l'enseignement des élèves par huit professeurs , sur lesquels trois sont sourds-muets. Le nombre des élèves est actuellement de 133 , dont 19 sont entretenus aux frais des parents ou de protecteurs , 13 par l'état du Maine , 8 par le New-Hampshire , 22 par l'État de Vermont , 39 par celui de Massachusset , 19 par le Connecticut , et 3 ont été reçus gratuitement par l'Institution.

Les États qui entretiennent des élèves dans l'Institution ne leur accordent que quatre années de séjour , temps insuffisant pour donner une éducation convenable à un sourd-muet.

En 1833 l'Institution avait , depuis sa fondation , rendu à la société 316 sourds-muets instruits ; sur ce nombre 160 vivent de leur propre industrie , et 22 , à la connaissance du directeur , sont mariés ; les uns sont cordonniers ,

tailleurs , menuisiers , ébénistes , chapeliers ; d'autres sont peintres , graveurs , et la plupart sont fermiers.

L'Institution possède une bibliothèque pour les élèves ; cette fondation est le fruit d'un legs de M^{me} Hannah More , d'Angleterre.

L'Institution de New-York a reçu une extension considérable dans ces dernières années. La législature a voté de nouveaux fonds pour augmenter de 40 le nombre des bourses gratuites ; en conséquence de cet accroissement , le bâtiment a été beaucoup agrandi , et disposé de manière à ce que les deux sexes , réunis pour les études , puissent être facilement séparés pour les autres exercices.

Les élèves sont au nombre de 137 , dont 96 sont entretenus aux frais de l'État , onze par la ville , 5 par l'État de New-Jersey , 3 par une association de dames , 15 par des protecteurs et 3 par l'Institution.

Les sourds-muets de l'État et de la ville de New-York restent cinq ans dans l'Institution ; ceux de l'État de New-Jersey n'y restent que quatre ans , et les pensionnaires restent aussi longtemps que le désirent leurs amis.

Les sourds-muets sont admis entre dix et vingt-cinq ans , et le prix de la pension est de 120 dollars (environ 650 fr.). Depuis sa fondation , l'école a reçu environ 350 sourds-muets. Les élèves , partagés en sept classes , sont instruits , sous la direction de M. Peet , par sept professeurs , dont chacun conserve les mêmes élèves pendant toute la durée de leur éducation.

L'État de New-York entretient aujourd'hui 120 sourds-muets , dont 96 à l'Institution de New-York et 24 à celle de Canajoharie. Cette dernière compte 34 élèves , qui , joints aux 137 élèves de l'école de New-York , portent le nombre des élèves instruits à 171 pour l'État de New-York ; en sorte que tous les sourds-muets de cet État peuvent successivement recevoir l'éducation.

L'acte de la législature de New-York, qui crée 24 bourses gratuites à l'école de Canajoharie, expire en 1836 ; on croit que cette école sera réunie à celle de New-York , parce qu'une institution considérable offre plus de ressources pour une éducation complète ; mais alors , pour rendre cette dernière plus centrale , il est question de la transférer à Utica , qui est au centre de l'État ¹.

L'Institution de Philadelphie , qui était d'abord une école privée , dirigée par M. David Seixas , fut reconnue ensuite par la législature de la Pensylvanie pour un établissement public. Organisée par M. Clerc , qu'on avait fait venir de Hartford , et dirigée d'abord par M. Lewis Weld , elle est , depuis la nomination de ce dernier à la direction de l'*Asile américain* , placée sous l'autorité de M. Abraham B. Hutton , qui la dirige avec habileté et succès.

Comme les Institutions de Hartford et de New-York , elle est administrée par un conseil , composé des habitants les plus distingués de Philadelphie. Six professeurs assistent M. Hutton dans l'enseignement des élèves qui sont au nombre de 90 , divisés en cinq classes. L'État de Pensylvanie alloue les fonds nécessaires pour l'éducation de 15 sourds-muets indigents , qui restent pendant cinq ans au sein de l'école. La législature de Maryland a voté des fonds pour l'éducation de 20 sourds-muets indigents , auxquels elle accorde aussi cinq années de séjour à l'Institution ; 6 ou 8 sont entretenus par l'État de New-Jersey , et l'Insti

¹ Une lettre récente de M. Barnard nous informe que la législature de New-York vient de renouveler l'acte qui a fondé l'Institution de New-York , en lui assurant de nouveau vingt-cinq années d'existence ; que l'école de Canajoharie cessera d'exister en 1837 , et que ses élèves seront réunis à ceux de l'école de New-York , dont le nombre se trouvera porté à 175.

tution reçoit aussi des pensionnaires particuliers de la Virginie et des autres États du sud.

Depuis sa fondation, l'établissement de Philadelphie a rendu à la société environ 310 sourds-muets.

Les 20,000 dollars (et non 30,000 livres sterling, comme nous l'avions annoncé d'après un journal), qui lui ont été légués, proviennent des libéralités de Stephen Girard, Français de naissance qui, après s'être enrichi aux États-Unis, a exercé sa bienfaisance envers sa nouvelle patrie.

L'Institution fondée en 1824 à Danville, dans le Kentucky, contient 25 élèves, dont une partie est entretenue aux frais de l'État. La durée de leur séjour dans l'Institution est fixée à quatre ans, et, en général, ils ne sont pas admis avant l'âge de douze ans. Le directeur, M. Jacobs, s'est formé à l'école de Hartford, dont il a adopté la méthode; il est secondé par un instituteur adjoint dans l'enseignement des élèves, qui sont partagés en quatre sections.

L'Institution de Colombus, dans l'Ohio, a été fondée par un acte de la législature en 1826, mais n'a été ouverte qu'en 1829; elle est dirigée par M. Hubbel, qui est assisté de quatre instituteurs sourds-muets, tous sortis de l'asile de Hartford, où M. Hubbel a étudié lui-même l'art auquel il consacre ses jours. Les élèves sont au nombre de 50, et la durée de leur instruction est fixée à cinq ans. L'État d'Ohio entretient 48 élèves dans l'établissement, et désormais il doit y avoir douze admissions par an; ce qui porte à 60 le nombre des élèves de l'État. Les États d'Indiana et d'Illinois ont l'intention de créer aussi un certain nombre de bourses pour des sourds-muets indigents de leur territoire.

L'établissement possède un jardin, où les élèves se livrent à la culture de la terre; on a aussi l'intention de

créer des ateliers afin que les élèves puissent apprendre un métier.

L'enseignement, à Colombus, est fondé sur la méthode de l'abbé Sicard, avec quelques modifications. Les signes méthodiques sont encore en usage, et l'on n'a jamais fait aucun essai dans l'enseignement de l'articulation. M. Hubbel doute même de la possibilité de cet exercice chez la plupart des élèves et surtout chez ceux qui sont sourds-muets de naissance.

Outre les six institutions de sourds-muets des États-Unis, il existe encore à New-York une pension particulière tenue par M. Loofborrow, ancien principal de l'Institution de New-York ; elle compte quatre ou cinq élèves.

La législature de la Georgie a voté une somme de 10,000 dollars pour aider à la fondation d'une école de sourds-muets dans le sud ; enfin pendant la session législative de 1832 à 1833, le Gouvernement de la Virginie promulgua une charte pour la création d'une école de sourds-muets à Staunton, la position la plus centrale de l'État. Cette ville fut choisie en considération d'une donation faite par un habitant de Staunton pour contribuer à l'exécution de la loi. Jusqu'à présent, cependant, aucune mesure n'a été prise pour réaliser ce projet.

C'est à tort que dans la dernière Circulaire nous avons annoncé l'existence d'une institution de sourds-muets dans le Mexique ; nous avons été induits en erreur par les journaux américains. Un sourd-muet, nommé Roger, avait cherché, à la vérité, à établir une école à Mexico, mais il n'avait pu réussir ; et après avoir mené dans les différentes contrées de l'Amérique une vie assez aventureuse, il est revenu en France, sa patrie.

Il ne nous est pas encore parvenu de renseignements sur la situation de l'école de Québec, dans le Canada, et sur celle de Calcutta, en Asie.

Depuis que l'enseignement public a fait des progrès si rapides en France, on sent de plus en plus le besoin de généraliser l'enseignement des sourds-muets par une organisation complète et uniforme des écoles destinées à les recevoir. Cette organisation, nous l'appelons de tous nos vœux, et le Conseil d'administration a saisi toutes les occasions pour provoquer l'attention du Gouvernement sur l'importance de cette mesure. Les efforts des amis de l'humanité ne restent pas stériles, leur voix se fait entendre dans les conseils généraux des départements : chaque année, nous voyons s'accroître le nombre des sourds-muets qui reçoivent le bienfait de l'éducation ; chaque année nous faisons un pas vers la régénération de cette classe d'êtres si maltraités par la nature et si dignes, à ce titre, de l'intérêt de la société.

Déjà les départements allouent, chaque année, plus de 200,000 francs à l'éducation des sourds-muets. Lorsque la loi sur les attributions départementales, qui est soumise aux Chambres, sera adoptée, les conseils généraux seront appelés spécialement à délibérer sur les besoins de l'éducation des sourds-muets, et une plus large part leur sera accordée dans les allocations des budgets départementaux. Il est seulement à désirer que l'éducation des sourds-muets, qui dans le projet de loi n'a été mise qu'au nombre des dépenses facultatives, soit portée au chapitre des dépenses obligées, cette éducation étant pour la société une obligation au moins aussi sacrée que celle des enfants ordinaires et des enfants trouvés. En mettant à la charge des départements l'éducation des sourds-muets indigents, nés dans leur sein, la loi assurera l'avenir de cette classe d'infortunés, et en les appelant au partage des avantages de la société, elle les éclairera en même temps sur les devoirs que cette société leur impose.

Le Gouvernement français, favorable à tout ce qui peut

hâter les progrès de la civilisation et assurer le bien-être de la nation, comprend le devoir qui lui est imposé, et par l'humanité et l'intérêt bien entendu de la société, de concourir à l'amélioration physique, intellectuelle et morale de tant de Français vivant étrangers au sein même de leur patrie, et traités en parias par leur propres concitoyens.

Pour procurer le bienfait de l'instruction à tous les sourds-muets du royaume, le Gouvernement songe à une organisation générale des écoles de sourds-muets; dans une circulaire, en date du 2 juin 1834, M. le ministre de l'intérieur appelle de nouveau l'attention des préfets sur cette classe d'infortunés, en réclamant tous les renseignements nécessaires à la réalisation de ses vues philanthropiques. Le petit nombre de sourds-muets élevés dans les institutions publiques ou particulières, comparativement à ceux qui restent sans instruction, démontre que les sourds-muets n'ont que faiblement participé au mouvement rapide et progressif qui, depuis quelques années, tend à répandre l'instruction dans toutes les classes de la société; et cependant une instruction spéciale, utile à tous les hommes, est indispensable pour les sourds-muets, qui ne peuvent acquérir que par ce moyen la connaissance de leurs devoirs d'hommes et de citoyens. Mais cette éducation exige des institutions spéciales, ce qui la rend beaucoup plus coûteuse que celle des enfants ordinaires. Le budget de l'État ne pouvant supporter qu'une faible partie des dépenses nécessaires à l'entretien de ces établissements, il est évident que c'est seulement au moyen des ressources locales, et particulièrement des fonds départementaux, qu'on peut espérer de généraliser l'instruction parmi les sourds-muets.

Conformément à ces principes, et afin de diriger les intentions charitables des conseils généraux et d'en assurer l'exécution, la circulaire invite ceux de MM. les

préfets qui n'ont pas encore fait exécuter le recensement des sourds-muets à s'occuper de cette opération; et quant aux départements où le dénombrement demandé a été effectué, elle recommande à MM. les préfets de saisir toutes les occasions favorables pour vérifier et compléter ce premier travail qui, comme tout essai de statistique, doit nécessairement offrir beaucoup d'inexactitudes; elle prescrit enfin de renouveler le dénombrement à des époques déterminées, par exemple, en même temps que le recensement quinquennal de la population.

M. le ministre demande ensuite un état nominatif des sourds-muets âgés de huit à seize ans, avec des renseignements précis sur chaque individu. Il invite MM. les préfets à établir, auprès de chaque école de sourds-muets, une commission de surveillance, dans le cas où il n'en existerait pas encore, et à lui transmettre des renseignements exacts et détaillés sur l'organisation et la situation de tous les établissements de sourds-muets, enfin il arrête qu'au moins une fois par an, il devra lui être adressé un rapport circonstancié sur l'état de chaque école de sourds-muets.

Tous les amis des sourds-muets applaudiront à ces mesures, qui témoignent de l'intérêt que cette classe de malheureux inspire à la sollicitude du Gouvernement français: un recensement général et exact est en effet le premier élément d'une bonne organisation des écoles de sourds-muets.

Après avoir effectué un recensement général, il conviendrait d'adopter quelques mesures pour connaître toujours le nombre exact des sourds-muets: ainsi les parents, dès qu'ils auraient constaté la surdité de leur enfant, seraient tenus d'en faire la déclaration au maire et d'y joindre un certificat du médecin. Le maire serait parvenir cette déclaration au préfet, avec le certificat du médecin

et les renseignements obtenus sur l'infirmité de l'enfant. A chaque préfecture serait déposé un registre-matricule, où seraient inscrites les déclarations et les pièces à l'appui ; à la fin de chaque année, le préfet enverrait un extrait du registre-matricule au ministre de l'intérieur, qui en donnerait communication à l'Institution de Paris. Pour assurer l'exécution de cette mesure de la part des parents, il suffirait de prescrire l'inscription sur les registres-matricules comme une condition de l'admission des enfants sourds-muets dans les écoles publiques.

L'Institution royale des sourds-muets de Paris offre maintenant un aspect tout nouveau, par la grandeur et la régularité de son bâtiment ; les constructions, habilement dirigées par l'architecte M. Philippon, sont terminées, et l'établissement est susceptible de recevoir jusqu'à 250 sourds-muets des deux sexes.

Le nombre actuel des élèves est de 175, dont 100 garçons et 75 filles. Sur ce nombre, 100 élèves sont entretenus aux frais de l'État ; 59 sont entretenus aux frais des départements, des hospices ou sur les revenus du legs de M^{me} Vignette, et 16 sont pensionnaires. Le budget de l'établissement est de 150,000 francs, provenant de l'allocation du Gouvernement, des votes des conseils généraux, de la pension des élèves, des legs, des rentes sur l'État, du produit des ateliers, etc., etc.

M^{lle} Cotet, sourde-muette, qui, après avoir été élève de l'Institution, y était restée en qualité de domestique, a légué à l'établissement tout ce qu'elle possédait, et qui a été évalué à la somme de 1,200 francs.

M^{me} de Montgrolle, mère d'un élève de l'école, a aussi, par son testament olographe, légué à l'Institution 600 fr. de rente sur l'État, pour être remis chaque année, lors de la distribution des prix, à l'élève qui en aura été jugé le plus digne par sa conduite et son savoir. Toutefois, cette rente

ne sera payable qu'après la mort de M. de Montgrolle, son mari, à qui elle en a donné l'usufruit.

Deux ordonnances royales ont autorisé l'Institution à accepter ces legs.

M. Ponce-Camus, auteur d'un beau tableau représentant en pied l'abbé de l'Épée et le jeune sourd-muet connu sous le nom de comte de Solar, a fait don de ce tableau à l'Institution des sourds-muets de Paris. L'administration l'a fait placer dans la salle des séances publiques, dont il est un des ornements.

Conformément à la nouvelle organisation des classes, les élèves conservent le même professeur pendant tout le cours de leur instruction : dans l'état actuel, six professeurs participent à ce système de rotation, c'est-à-dire trois dames professeurs pour les filles et trois professeurs pour les garçons ; chaque professeur reçoit, à tour de rôle, les élèves nouvellement arrivés pendant deux années consécutives, et les conduit jusqu'au terme de leur éducation. Il y a en outre, pour les garçons, deux classes spéciales confiées à deux professeurs sourds-muets ; l'une renferme les élèves qui ont trop peu d'intelligence pour suivre le cours d'études de leurs camarades, et auxquels on n'enseigne que les notions les plus usuelles. L'autre classe est consacrée à initier les élèves des deux premières années dans les éléments du dessin linéaire, et à faire concourir cet enseignement à l'étude des choses et des mots qui les rappellent.

Déjà l'application du système qui confie au même professeur les élèves pendant toute la durée de leur instruction a produit d'heureux résultats ; les progrès sont plus rapides et plus généraux que sous l'ancien système qui, chaque année, faisait passer les élèves sous un autre professeur ; et cependant, nous devons le dire, le système de rotation, ayant été appliqué dans des conditions peu favorables, n'a pu réaliser encore tous les résultats qu'on

a droit d'en attendre : les avantages ont été en partie contrariés par le grand nombre d'élèves confiés au même professeur : chaque classe contient, trois, quatre, cinq et jusqu'à six divisions, ce qui partage trop l'attention du professeur et ne lui permet pas d'accorder à chaque division le temps nécessaire pour le succès complet de ses leçons. Un projet de règlement, pour obvier à ces inconvénients est soumis en ce moment par le Conseil d'administration à M. le ministre de l'intérieur ¹.

Quant à l'enseignement de l'articulation, les résultats n'ont pas encore répondu à l'attente, soit que la langue française offre plus de difficultés que les autres langues, soit que de prime abord on ait tenté d'introduire cet enseignement sur une échelle trop vaste, et qu'ainsi on ait compromis le résultat général par l'espoir de succès prématurés : on n'a obtenu que des résultats partiels. Aujourd'hui l'enseignement de l'articulation n'est plus général ; on continue seulement à exercer à la parole les élèves qui montrent des dispositions, et ces exercices ont lieu en dehors des heures consacrées aux classes.

L'Institution de Toulouse, qui prospère sous l'habile direction de M. l'abbé Chazottes, est placée sous l'inspection d'une commission de surveillance. Elle compte 54 élèves, dont 43 appartiennent au sexe masculin et 11 au sexe féminin. Le cours d'instruction dure sept années.

Deux professeurs entendants et deux répétiteurs sourds-muets sont chargés de l'enseignement des garçons qui sont divisés en quatre sections.

Deux dames sont préposées à la surveillance des filles

¹ Nos vœux ont été réalisés pendant l'impression même de la Circulaire. Un arrêté de M. le ministre de l'intérieur fait concourir les deux professeurs sourds-muets au système de rotation et nomme un sixième professeur ; en sorte que chaque professeur ne se trouvera désormais chargé que des élèves d'une seule et même année.

sourdes-muettes et à l'enseignement des travaux manuels. Un professeur de l'école des sourds-muets est chargé de leur donner, deux fois par jour, des leçons de langue française. La classe du matin dure deux heures et celle du soir commence à une heure et demie et finit à quatre heures et demie.

M. Chazottes a le projet d'annexer à son école de sourds-muets une pension de jeunes gens; d'heureux résultats lui semblent devoir découler pour les uns et les autres de cette alliance; il pense que l'émulation, qui est l'âme des études, serait beaucoup plus grande chez les sourds-muets, et que, par le commerce qui s'établirait entre les élèves des deux écoles, les sourds-muets gagneraient infiniment pour le développement de leur intelligence et l'amendement de leur caractère. D'un autre côté, ils trouveraient, au sortir de l'institut, des amis, des protecteurs, dans leurs condisciples parlants, qui souvent leur rendraient d'importants services.

Le local qu'occupe l'Institution est très-vaste et se prêterait à l'exécution de ce projet.

Nous ne pouvons qu'encourager M. Chazottes à réaliser son plan; nous croyons qu'une telle expérience serait d'une haute importance, non-seulement pour les sourds-muets, mais encore pour l'instruction ordinaire; nous sommes persuadés que la méthode de l'enseignement des sourds-muets, appliquée à celui des enfants qui entendent, produirait les plus heureux résultats.

A la fin de 1833, l'Institution de Rodez perdit son vénérable directeur, M. l'abbé Périer, qui, par ses dispositions testamentaires, a légué au département de l'Aveyron la maison et le mobilier de l'école, à condition qu'on y donnerait à perpétuité l'instruction aux sourds-muets, et qu'on en recevrait quelques-uns gratuitement.

Le conseil municipal de Rodez a appelé à la direc-

tion de cet établissement M. Rivière, qui avait été auparavant professeur à l'Institution de Paris. Le département de l'Aveyron et plusieurs départements circonvoisins y ont créé des bourses.

Pendant les cinq dernières années, Marseille a possédé deux écoles de sourds-muets : l'une, dirigée par M. Bernard, existait depuis environ dix-huit ans, et était soutenue par les secours des administrations locales ; l'autre, dirigée par M. Guès, a été formée en 1831.

En 1835, ces deux instituteurs se sont rapprochés. M. Bernard, plus que septuagénaire et infirme, a cédé son établissement à M. Guès qui, jeune et plein de capacité, obtient des succès dans l'enseignement de ses élèves.

L'école des sourds-muets du Puy est dirigée par M. Plantin, sourd-muet lui-même, dont l'éducation, commencée à l'Institution de Bordeaux, a été achevée à celle de Paris. M. l'abbé Gérard le seconde dans l'enseignement des élèves, qui sont au nombre de 30.

A Vasselin, département de l'Isère, un simple instituteur de campagne, M. Branche, sans autre guide que l'amour du bien, a entrepris l'instruction de plusieurs sourds-muets, et paraît avoir obtenu quelques résultats.

Le directeur de l'Institution de Lyon, M. Comberry, est mort en 1834. M. Plasson, aumônier de l'établissement, en a pris la direction.

Il existe à Poitiers un Institut de sourdes-muettes, fondé, en 1833, par les soins de M. de Jussieu, préfet de la Vienne ; il est dirigé par les sœurs de la Congrégation de Saint-Laurent, et contient environ vingt sourdes-muettes. L'enseignement est confié à trois sœurs, dont l'une vint en 1814 à l'école de Paris pour y étudier la méthode. Cet établissement se soutient par ses propres revenus, et par les pensions dont le prix varie jusqu'à 450 fr. maximum.

La même Congrégation a deux autres établissements de sourdes-muettes, l'un à la Chartreuse, dans la Vendée, et l'autre à Orléans, dans le département du Loiret.

L'Institution des sourds-muets de Rouen a cessé d'exister à la mort du vénérable abbé Huby, qui, depuis 1780, dévouait sa vie aux infortunés sourds-muets avec un désintéressement au-dessus de tous les éloges.

L'Institution de Nancy a pris une nouvelle extension ; elle est placée sous la surveillance d'une commission de cinq membres, nommée par arrêté ministériel du 27 mars 1832.

Les élèves sont au nombre 43, dont 31 garçons et 12 filles. Sur ces 43 sourds-muets, 23 sont entretenus aux frais des départements des Vosges, de la Moselle, de la Meurthe, des Ardennes, de la Côte-d'Or, de l'Aube et de la Meuse.

Une dizaine d'élèves fréquentent seulement les classes en qualité d'externes.

M. Piroux est secondé dans l'enseignement par deux professeurs sourds-muets et par une institutrice.

Les élèves sont admis à l'Institution depuis l'âge de huit ans jusqu'à dix-huit.

L'Institution des sourds-muets de Besançon est dirigée aujourd'hui par M. l'abbé Martin, qui y a introduit de grandes améliorations ; elle est placée sous la surveillance d'une commission nommée par le préfet du Doubs, et approuvée par le ministre. L'établissement renferme 30 élèves dont l'instruction est confiée à M. Filingre, et à M. Maupin, sourd-muet sorti de l'école de Paris. Le cours d'éducation est de sept ans, et aucun élève n'est admis au-dessous de l'âge de sept ans.

M. Zopfmann, qui instruisait quelques sourds-muets à Kuttolsheim, dans le département du Bas-Rhin, ayant été appelé à la direction de l'école primaire de Scher-

viller, n'a plus trouvé, dans cette localité, occasion de s'occuper de ces infortunés.

Le département du Nord vient aussi d'être doté d'une école de sourds-muets. M. Victor Dérode, qui tient une pension à Esquermes, près de Lille, eut l'idée, en 1834, d'annexer à son institution une école de sourds-muets; il en confia la direction à M. Massieu, qui venait de quitter l'Institution de Rodez, où il avait été professeur.

En 1835 l'école des sourds-muets fut séparée de la pension de M. Dérode et transférée à Lille, où elle est soutenue par le conseil municipal.

En tenant compte des additions et des changements indiqués dans ce chapitre, nous pouvons résumer la situation actuelle des Institutions de sourds-muets dans le tableau suivant :

Tableau statistique des Institutions et Écoles de

PAYS.	NOMINOS N°ORDRE.	INSTITUTIONS.	DATE de la fondation.	GENRE D'INSTITUTIONS.
PORTUGAL.....	1	Lisbonne.....	1824	Royale.....
ESPAGNE.....	2	Madrid.....	1800	Idem.....
ITALIE.....	3	Naples.....	"	Privée.....
	4	Rome.....	1784	Externat.....
	5	Sienne.....	1829	Souscriptions.....
	6	Modène.....	1823	Soutenue par l'État.....
	7	Gènes.....	1801	Idem.....
	8	Turin.....	"	Privée.....
	9	Turin.....	"	Idem.....
	10	Milan.....	1805	Externat aux frais de l'État.....
	11	Genève.....	1822	Externat aux frais de la ville.....
	12	Yverdon.....	1810	Privée.....
SUISSE.	13	Frienisberg.....	1822	Cantonale.....
	14	Brunnader.....	1826	Privée.....
	15	Zurich.....	1826	Soutenue par le canton et par des souscriptions.....
	16	Lucerne.....	"	"
GRAND DUCHÉ DE BADEN.....	17	Beuggen.....	1833	Souscriptions.....
	18	Karlsruhe.....	1780	Externat annexé au séminaire des maîtres d'écoles.....
	19	Pforzheim.....	1826	Ducal.....
	20	Fribourg.....	"	Privée.....
WURTEMBERG.....	21	Gmünd.....	1807	Royale.....
	22	Eeslingen.....	1824	Externat uni au séminaire.....
	23	Vinnenden.....	1824	Privée, gratuite et unie au séminaire.....
	24	Tubingue.....	1829	Souscriptions.....
BAVIÈRE.....	25	Munich.....	1804	Royale.....
	26	Bayreuth.....	1821	Privée.....
	27	Passau.....	"	"
	28	Ratisbonne.....	1823	Externats unis à des écoles ordinaires.....
	29	Anspach.....		
	30	Augsbourg.....		
	31	Wurzbourg.....		
	32	Spire.....		

Par le mot *aides*, nous désignons les personnes qui, sous les différentes dénominations de

Muets en Europe, en Amérique et en Asie.

DIRECTEURS.	INSTITUTEURS.	AIDES.	INSTITUTEURICES.	AIDES.	NOMBRE des élèves.		ÂGE. de l'admission.	DURÉE de leur séjour.
					Garçons.	Filles.		
MM.								
D ^r Hernandez.....	"	"	"	"	"	"	"	"
Les abbés Gioazzini et Balli.	"	"	"	"	"	"	"	"
Pendola.....	"	1	"	"	11	"	"	5 ans.
Fabiani.....	"	"	3	"	"	22	"	"
L'abbé Boselli.....	2	"	2	"	39	34	"	"
Scagliotti.....	"	"	"	"	10	"	"	"
L'abbé Bracco.....	"	"	"	"	10	"	"	"
L'abbé Bagutti.....	4	"	"	"	30	"	"	"
Chomel (sourd-muet).....	1	"	1	"	18	"	"	"
Wulder.....	2	"	"	"	10	"	7—8	6 ans.
Stucki.....	1	"	"	"	18	"	"	"
M ^{re} veuve Brunner.....	"	"	2	"	"	16	"	"
Schibel.....	"	1	"	1	18	"	9—13	5 ans.
"	"	"	"	"	"	"	"	"
Kleum.....	"	1	"	"	7	"	8—10	6 ans.
König.....	"	"	"	"	2	2	"	"
Rach.....	3	2	"	"	20	30	8—14	6 p. les garç
Frei.....	"	"	"	"	"	"	"	"
Jäger.....	3	1	"	"	33	"	7—12	6 ans.
Hess.....	1	"	"	"	11	"	"	6, 7 ans.
Schmidt.....	"	1	"	"	26	"	6—12	6 ans.
Freim.....	"	"	"	"	11	"	"	"
VBrasendorfer.....	2	"	"	"	30	"	6—8	6 ans.
Voland.....	"	"	"	"	"	"	"	"
"	"	"	"	"	"	"	"	"
"	"	"	"	"	"	"	"	"
"	"	"	"	"	"	"	"	"
"	"	"	"	"	"	"	"	"
"	"	"	"	"	"	"	"	"

stituteurs, d'adjoints, d'aspirants, secondent les professeurs dans l'enseignement des classes.

PAYS.	NUMÉROS D'ORDRE.	INSTITUTIONS.	DATE de la fonda- tion.	GENRE D'INSTITUTIONS.
AUTRICHE.....	33	Vienne.....	1779	Impériale.....
	34	Linz.....	1812	Externat soutenu par des souscriptions et par l'Etat.....
	35	Bräun.....	1829	Privée.....
	36	Prague.....	1786	Souscriptions.....
	37	Commotheau.....	"	"
	38	Waltzen.....	1802	Souscriptions.....
	39	Berlin.....	1788	Royale.....
	40	Berlin.....	"	Privée.....
	41	Breslau.....	1799	Souscriptions et par l'Etat.....
	42	Königsberg.....	1820	Royale.....
PRUSSE.....	43	Stettin.....	1826	Privée.....
	44	Anclam.....	"	"
	45	Magdebourg.....	"	Externat provincial et uni au séminaire.....
	46	Halberstadt.....	1825	Idem.....
	47	Quedlinbourg.....	1821	Privée.....
	48	Weissenfels.....	"	Externat provincial et uni au séminaire.....
	49	Erfurt.....	1818	Idem.....
	50	Münster.....	1829	Royale.....
	51	Sosst.....	"	Externat uni au sémi- naire.....
	52	Bären.....	"	Provinciale et unie au séminaire.....
	53	Brühl.....	"	Idem.....
	54	Petershagen.....	"	Idem.....
	55	Cologne.....	1828	Soutenue par les com- munes et une associa- tion de souscripteurs.....
	56	Barmen.....	"	"
	57	Crefeld.....	"	"
SAXE.....	58	Leipzig.....	1778	Royale.....
	59	Dresde.....	1828	Internat et externat uni au séminaire.....
	60	Dresde.....	1830	Unie au séminaire.....
GR. DUCHÉ DE Saxe-Weimar...	61	Weimar.....	1825	Unie à une école ordi- naire.....
GRAND DUCHÉ DE HESSE.....	62	Worms.....	1820	Aux frais de l'Etat.....
HESSE ÉLECTORALE.....	63	Cassel.....	"	Privée.....
DUCHÉ DE NASSAU.....	64	Camberg.....	1820	Externat doté par le Gouvernement.....
PRINCE DE LIPPE-SCHAUBOURG.	65	Bruchhof.....	"	"

PAYS.	NUMÉROS D'ORDRE.	INSTITUTIONS.	DATE de la fonda- tion.	GENRE D'INSTITUTIONS.
HANOVRÉ.....	66	Hildesheim.....	1829	Aux frais de l'État...
DUCHÉ DE BRUNSWICK.....	67	Brunswick.....	1827	Souscriptions.....
DUCHÉ D'OLDENBOURG.....	68	Wildeshausen.....	1820	<i>Idem</i>
	69	Francfort.....	1827	Privée.....
VILLES LIBRES.....	70	Hambourg.....	1827	Externat soutenu par souscriptions.....
	71	Brême.....	1828	<i>Idem</i>
	72	Bruxelles.....	1834	Aux frais de l'État et des provinces.....
	73	Bruxelles.....	1835	<i>Idem</i>
	74	Gand.....	1825	Aux frais de l'État et de la province.....
BELGIQUE.....	75	Gand.....	1808	<i>Idem</i>
	76	Liège.....	1820	Souscriptions, et aux frais de l'État et de la province.....
	77	Bruges.....	1835	Aux frais de l'État et de la province.....
	78	Moorslède.....	1834	<i>Idem</i>
HOLLANDE.....	79	Groningue.....	1790	Nationale.....
	80	Bergen.....	"	Privée.....
DANEMARCK.....	81	Copenhague.....	1804	Royale.....
	82	Schleswig.....	1810	<i>Idem</i>
SUÈDE.....	83	Stockholm.....	"	<i>Idem</i>
RUSSIE.....	84	Saint-Petersbourg.....	1806	Impériale.....
	85	Romanova.....	"	<i>Idem</i>
POLOGNE.....	86	Varsovie.....	"	Souscriptions.....
	87	Londres.....	1792	<i>Idem</i>
	88	Londres.....	"	Privée.....
	89	Edgbaston.....	1815	Souscriptions.....
ANGLETERRE.....	90	Manchester.....	1824	<i>Idem</i>
	91	Doncaster.....	1829	<i>Idem</i>
	92	Liverpool.....	1825	<i>Idem</i>
	93	Exeter.....	1827	<i>Idem</i>
	94	Sutbury.....	"	Privée.....
	95	Édimbourg.....	2810	<i>Idem</i>
	96	Paisley.....	1817	<i>Idem</i>
ÉCOSSE.....	97	Glasgow.....	1819	<i>Idem</i>
	98	Aberdeen.....	"	Privée.....
	99	Perth.....	"	"
	100	Dundée.....	"	"
IRLANDE.....	101	Claremont.....	1816	Souscriptions.....
	102	Cork.....	"	Privée.....

DIRECTEURS.	INSTITUTEURS.	AIDÉS.	INSTITUTEURICES.	AIDÉS.	NOMBRE des élèves.		Age de l'admission.	Durée de leur séjour.
					Garçons.	Filles.		
MM.								
Kahlgatz.....	"	1	"	"	16		7—14	6 ans.
Albrecht.....	"	"	3	"	9	11	8—14	"
Heumann.....	"	"	"	"	"	"	"	"
Kosch.....	"	"	"	"	"	"	"	"
Gitz.....	1	"	"	"	13	7	"	"
Ortigs.....	"	"	"	"	30		"	"
Congrégation des femmes sous la direction du chanoine Triest.....	"	"	"	"	"	24	"	"
Congrégation d'hommes sous la direction du chanoine Triest.....	"	"	"	"	19		"	"
Idem.....	"	"	"	"	38		"	"
Congrégation de femmes sous la direction du chanoine Triest.....	"	"	"	"	"	64	"	"
Pouplin, fils.....	1	"	"	"	23	15	"	"
Abbé Carton.....	"	"	"	"	"	"	"	"
Congrégation de femmes....	"	"	"	"	7	15	"	"
Guyot, frères.....	4	6	"	"	89	71	8—15	7—8 ans.
Winters.....	"	"	"	"	"	"	"	"
Schow.....	5	1	2	1	57	31	8—15	7—8 ans.
Hensen.....	4	"	1	"		70	6—8	7—8 ans.
Chevalier de Borg.....	"	"	"	"	40		"	"
Fleury et Gourzoff.....	"	"	"	"	36	25	7—12	6 ans.
"	"	"	"	"	50		"	"
L'abbé Falchowsky.....	"	"	"	"	46		"	"
James Watson, fils.....	"	"	"	"	230		81/2111/2	5 ans.
M ^r Armfield.....	"	"	"	"	"	3	40 et au-dessus	"
Du Puget.....	"	1	"	"	30	14	8—13	6 ans.
Vaughan.....	1	"	"	"	50		"	5 ans.
Baker.....	2	"	"	"	36	29	8—12	5 ans.
Scott.....	"	"	"	"	30		"	"
Bingham.....	"	"	"	"	61		7—12	"
Le docteur Browne.....	"	"	"	"	"		"	"
Kinnburgh, père.....	3	"	"	"	72		9—14	5 ans.
Mitchell.....	"	"	"	"	"		"	"
Anderson.....	1	"	"	"	50		9—14	5 ans.
Taylor.....	"	"	"	"	"		"	"
"	"	"	"	"	"		"	"
Humphreys.....	2	1	"	2	95		8—12	5 ans.
"	"	"	"	"	14		"	"

PAYS.		NUMÉROS D'ORDRE.	INSTITUTIONS.	DATE	GENRE	
				de la	D'INSTITUTIONS.	
				fonda- tion.		
AMÉRIQUE.	États-Unis.	Connecticut	103	Hartford	1817	Aux frais de l'État et par souscriptions
		New-York	104	New-York	1818	Idem
			105	New-York	1831	Pension privée
			106	Conajoharie	1824	Aux frais de l'État, et par souscriptions
			107	Philadelphie	1821	Idem
		Kentucky	108	Danville	1824	Idem
		Ohio	109	Columbus	1829	Idem
		Canada	110	Québec	1831	"
		Asie. — Bengale	111	Calcutta	1828	"
DÉPARTEMENTS.						
FRANCE.	Seine	112	Paris	1760	Royale	
	Gironde	113	Bordeaux	1786	Idem	
	Haute-Garonne	114	Toulouse	1826	Départementale	
	Tarn	115	Alby	"	"	
	Aveyron	116	Rodez	"	Départementale	
	Bouches-du-Rhône	117	Marseille	1819	Idem	
	Haute-Loire	118	Le Puy	"	Idem	
	Puy-de-Dôme	119	Clermont	"	Idem	
	Haute-Vienne	120	Limoges	"	Idem	
	Isère	121	Vasselin	"	Externat uni à une école primaire	
	Loire	122	Saint-Étienne	1815	Départementale	
		123	Saint-Étienne	1828	Idem	
	Rhône	124	Lyon	1824	Idem	
	Vienne	125	Poitiers	1833	Pensionnat	
		126	Châtelleraut	"	"	
	Loiret	127	Orléans	"	Pensionnat	
	Vendée	128	La Chartreuse	"	Idem	
	Maine-et-Loire	129	Angers	1780	Privée	
	Morbihan	130	Auray	1807	Pensionnat	
	Mayenne	131	Laval	1820	Externat uni à une école primaire	
	Eure-et-Loir	132	Nogent-le-Rotrou	1808	Départementale	
	Calvados	133	Caen	1816	Idem	
		134	Condé-sur-Noireau	"	Privée	
	Meurthe	135	Nancy	1828	Départementale	
	Haute-Marne	136	Langres	1818	Idem	
	Jura	137	Goux	1835	Privée	
		138	Besançon	1819	Départementale	
	Doubs	139	Besançon	1824	Idem	
	Haut-Rhin	140	Colmar	"	Pensionnat privé et sou- tenu par la ville	
	Bas-Rhin	141	Strasbourg	1825	Externat privé et gratui- t	
	Pas-de-Calais	142	Arras	1817	Départementale	
	Nord	143	Lille	1834	Soutenne par la ville	

DIRECTEURS.	INSTITUTEURS.	AIDÉS.	INSTITUTEURICES.	AIDÉS.	NOMBRE des élèves.		ÂGE de l'admission.	DURÉE de leur séjour.
					Garçons.	Filles.		
Weld.....	8	"	"	"	133		10—30	4 ans.
Pect.....	7	"	"	"	137		10—25	5 ans.
Loofborrow.....	"	"	"	"	5		"	"
Morris.....	"	2	"	"	34		10—25	5 ans.
Hutton.....	6	"	"	"	90		10	5 ans.
Jacobs.....	1	"	"	"	25		12	4 ans.
Hubbell.....	4	"	"	"	50		10—30	5 ans.
Mac-Donald.....	"	"	"	"	"		"	"
Nicholls.....	"	"	"	"	"		"	"
D. Ordinaire.....	6	3	3	3	100	75	9—15	6 ans.
Guilhe.....	2	3	"	"	60		"	6 ans.
L'abbé Chazottes.....	2	2	"	"	43	11	"	7 ans.
"	"	"	"	"	"	"	"	"
Rivière.....	"	"	"	"	36		"	"
Gues.....	"	"	"	"	15	8	"	"
Plantin (sourd-muet).....	1	"	"	"	30		"	"
Congrégation de femmes...	"	"	1	1	x	10	"	"
Bertrand (sourd-muet)....	"	"	"	"	"		5—20	"
Branche.....	"	"	"	"	"		"	"
Marat.....	"	"	"	"	20		"	"
Congrégation de femmes...	"	"	2	"	"	22	"	"
L'abbé Plasson.....	3	"	2	"	45	20	5—25	6 ans.
Congrégation de femmes...	"	"	3	"	x	20	"	"
"	"	"	"	"	"	"	"	"
Congrégation de femmes...	"	"	"	"	"	"	"	"
Idem.....	"	"	"	"	"	"	"	"
M ^{lle} Blouin.....	"	"	"	"	32		"	"
Congrégation de femmes...	"	"	"	"	40		"	"
Bénégonde.....	"	"	"	"	8		"	"
L'abbé Beulé.....	"	"	"	"	"		"	"
L'abbé Jamet.....	1	"	"	"	60		"	"
Dudéart.....	"	"	"	"	12		"	"
Proux.....	2	"	"	1	31	12	8—18	"
M ^{lle} Pothier.....	"	"	"	"	"	4	"	"
L'abbé Chaiffet.....	"	"	"	"	"	"	5—25	6 ans.
La sœur Roussot.....	"	"	"	"	"	40	"	"
L'abbé Martin.....	1	1	"	"	30	"	"	"
Jacoutot.....	"	"	1	"	9	7	"	"
Reusner.....	"	"	"	"	x	3	"	"
Desongnia.....	"	"	"	"	31		"	"
Massieu (sourd-muet).....	"	"	"	"	"		"	"

§ V.

BULLETIN BIBLIOGRAPHIQUE.

ITALIE.

- 1° Sul beneficio dalla religione cristiana recato agli uomini nell'istruzione de sordi-muti. Modena, 1826.
-

Sur le bienfait procuré à l'humanité par la religion chrétienne dans l'instruction des sourds-muets. Modène, 1826.

Cette brochure sort de la plume de M. Fabriani, directeur de l'Institution des sourdes-muettes à Modène.

Après avoir déroulé le tableau des bienfaits que la religion a versés sur le genre humain, et qui méritent la reconnaissance des hommes, l'auteur signale l'instruction des sourds-muets comme étant aussi une inspiration religieuse. Son but est de considérer le sourd-muet par rapport à lui-même, par rapport à Dieu et par rapport à la société. « En « développant, dit-il, un sujet aussi relevé, l'auteur don-
« nera un libre essor aux affections de son cœur, non-seu-
« lement parce que la cause qu'il défend intéresse de très-
« près la cause de l'humanité, mais encore parce que
« personne ne peut connaître et sentir le malheur de ces
« infortunés à l'égal de celui qui, après avoir joui des
« biens accordés à l'universalité des hommes, se trouve
« participer à leur disgrâce, et qu'à une vie débile et tou-

« jours s'affaiblissant davantage, il reste peu à craindre ou à espérer sur cette malheureuse terre. »

Après avoir exposé les opinions des anciens, qui étaient persuadés que les sourds-muets ne pouvaient acquérir la connaissance de la langue, l'auteur trace une esquisse historique de l'enseignement des sourds-muets. Il fait connaître en quoi consiste la surdité, et déduit les conséquences de cette infirmité ; il développe les belles prérogatives attachées à l'exercice de la parole, et fait une peinture touchante de la position du sourd-muet au milieu de la société. Sans partager entièrement l'opinion sévère de Buffon, de Sicard et de Bonald, parce qu'elle lui paraît contraire aux faits, il croit cependant que les connaissances du sourd-muet se bornent à ce petit nombre de notions dont sa propre expérience a pu le rendre maître. Le sourd-muet est soumis à de douloureuses privations : né pour vivre en société, la nature l'excite sans cesse à communiquer ses pensées, ses sentiments ; mais les obstacles qu'il éprouve le maintiennent dans une violence continuelle, et il est d'autant plus malheureux qu'il sait le bien qui lui est refusé.

Après avoir blâmé l'indifférence des économistes à l'égard des sourds-muets, l'auteur montre la religion venant au secours de ces infortunés, les relevant de leur dégradation morale, et leur apportant de douces consolations. Avocat d'une cause qui lui semble avoir des adversaires, et puisant ses arguments dans les inspirations religieuses, il fait ressortir avec beaucoup de chaleur d'âme les précieux avantages que l'éducation procure aux sourds-muets. Dieu, en créant l'homme raisonnable, lui donna la noble faculté de connaître la vérité ; mais il voulut aussi que cette connaissance fût le fruit de l'exercice de sa raison. Il peut y arriver de trois manières : 1° au moyen des sens, qui manifestent à l'âme les objets sensibles dont ils sont affectés ; 2° au moyen de l'autorité, qui supplée au témoignage des

sens là où ceux-ci restent impuissants ; 3° au moyen du raisonnement, par lequel l'âme, se repliant sur elle-même et comparant ses idées, tantôt des effets connus remonte à leurs causes secrètes, tantôt des premiers principes déduit jusqu'aux conséquences les plus éloignées. La première voie est restreinte, la seconde est passive, et la troisième laborieuse. Privé d'instruction, le sourd-muet ne peut s'élever seul à la connaissance de Dieu, à celle d'une âme immortelle et de la loi morale ; mais dès que l'instituteur a fait jaillir dans son intelligence l'étincelle divine, la connaissance de Dieu exerce une puissante influence sur l'esprit et le cœur du sourd-muet.

M. Fabriani provoque la sympathie des autres hommes en faveur de ces infortunés ; il s'adresse surtout aux ministres de l'évangile, auxquels il présente l'enseignement des sourds-muets comme un nouvel apostolat à remplir, et leur cite l'exemple de Saint-François de Sales, qui recueillit dans sa famille un pauvre sourd-muet, et lui prodigua jusqu'à sa mort les soins les plus constants.

Les hommes mêmes qui, voyant avec indifférence les misères de l'humanité et la cause de la religion, calculent froidement les intérêts et les devoirs de l'État, doivent encore rendre hommage à la religion chrétienne, qui, en instruisant les sourds-muets, donne à la société le moyen d'accomplir les devoirs qui la lient à une classe abandonnée de ses membres, et de faire concourir au bien commun tant d'individus qui étaient auparavant inutiles et même dangereux.

Pour faire apprécier toute l'importance du service rendu par la religion, l'auteur s'appuie sur des recherches statistiques qui attestent le grand nombre de sourds-muets répandus dans la société ; et signale le devoir qui en résulte pour cette dernière d'appeler les sourds-muets à la participation des soins qu'elle accorde à tous ses membres. Le

plus important de ces devoirs est d'initier le sourd-muet aux vérités de la religion, de lui fournir une existence assurée, et de veiller à son bonheur.

Ensuite l'auteur rend hommage à la mémoire des instituteurs qui se sont voués à l'éducation des sourds-muets. Il réfute les différentes objections qu'on a élevées contre l'instruction de ces malheureux; et termine en jetant un coup d'œil rapide sur l'histoire des institutions de sourds-muets.

2° Vita della giovinetta sorda-muta Rosa Zanasi, dedicata a Madama Teresa Müller. Modena, 1835.

Vie de la jeune sourde-muette Rose Zanasi, dédiée à Madame Thérèse Müller. Modène, 1835.

M. Fabriani a pensé sans doute qu'en publiant la vie de quelques sourdes-muettes, qui par l'éducation sont devenues des modèles de vertu, il appellerait sur ces infortunées l'intérêt de la société, et ferait apprécier toute l'importance de leur éducation. Racontant d'abord l'enfance de la jeune Zanasi, il fait connaître son caractère irascible par quelques faits, et retrace les peines qu'elle donna à ses instituteurs au début de son instruction. Puis il suit les progrès de son intelligence, et l'heureuse métamorphose qu'opéra dans son caractère l'éducation et surtout la connaissance de Dieu et de la religion.

En signalant la victoire que la jeune sourde-muette remporta sur son caractère, l'auteur remarque avec une grande justesse que, chez les sourds-muets, la colère est plus violente que chez les enfants doués de la parole, parce que, chez les premiers, elle se manifeste immédiatement par des actes extérieurs, tandis que, chez les seconds, elle jette, en quelque sorte, sa première écume en paroles.

L'auteur fait connaître ensuite les autres qualités qui distinguaient la jeune Rose, et retrace sa mort, qui fut pour ses compagnes une leçon de résignation chrétienne.

3° Biografia della sorda-muta Maria-Teresa Ferrari.

Biographie de la sourde-muette Marie-Thérèse Ferrari.

M. César Galvani, auteur de cette notice, a voulu sans doute prouver l'heureuse influence que la religion exerce sur l'éducation des hommes.

Thérèse Ferrari montrait dans son enfance le caractère le plus intraitable. Ses parents ayant appris que les *Filles de Jésus*, à Modène, consacraient leurs soins à l'éducation des sourdes-muettes, conduisirent leur enfant dans le monastère. On eut beaucoup de peine à la captiver; cependant, à mesure que son intelligence se développait, son caractère s'adoucisait, et l'instruction religieuse opéra une métamorphose complète. Du moment que Thérèse connut Dieu, elle devint docile, complaisante, et se donna tout entière au sentiment de la reconnaissance envers son divin bienfaiteur et les personnes qui le lui avaient fait connaître; elle devint un modèle de vertu et un sujet d'édification pour ses compagnes, et donna au lit de la mort les preuves des sentiments religieux les plus ardents. Thérèse Ferrari mourut en 1829, à l'âge de vingt ans, au sein de l'Institution de Modène.

4° Sous ce numéro, nous indiquons une brochure qui n'a pas de titre; c'est un discours que M. l'abbé Boselli prononça à l'occasion d'une visite que le roi de Sardaigne fit à l'Institution de Gênes.

Après avoir, en disciple fidèle, payé un juste tribut à la mémoire du père Assarotti, M. l'abbé Boselli expose

le but de l'institution confiée à sa direction, but qui est de former à la religion et à la vie sociale des êtres privés des notions que les jeunes gens doués de la parole acquièrent dans le commerce habituel de la vie. Il trace ensuite le portrait du sourd-muet sans instruction; et abordant les premières tentatives qu'on fait pour l'instruire, il remarque l'immense infériorité que cet infortuné a sur les enfants jouissant du sens de l'ouïe, lesquels, en fréquentant l'école, ont déjà une masse d'idées et l'usage d'une langue.

Après avoir énuméré les diverses méthodes adoptées par les institutions de sourds-muets, M. Boselli donne la préférence à celle qui se rapproche le plus de la manière dont procède la mère qui, à son insu, est guidée par la nature. Ainsi l'attachement pour les élèves est la première base de l'enseignement; et, à l'exemple de la mère, on doit commencer par nommer les objets qui entourent l'enfant.

L'auteur fait observer, avec une parfaite justesse, que l'enseignement des sourds-muets est un cours d'idéologie pratique en même temps qu'un cours de langue. Mais comme les circonstances qui se présentent dans une famille et dans une école ne suffisent pas pour faire jaillir toutes les idées qu'il importe de communiquer aux élèves, il faut leur offrir les peintures de l'histoire. Dans l'étude de la langue, M. Boselli appuie sur la nécessité, pour éviter la confusion dans l'esprit de l'élève, d'observer une progression bien réglée et de rattacher toutes les expressions à des principes de grammaire; mais la grammaire ne doit venir qu'après les faits, à l'inverse de l'enseignement ordinaire où elle forme la première partie.

Quant à la religion, les élèves sont amenés, dès le début, à classer les objets en ouvrages de l'homme et en ouvrages au-dessus de sa portée; par là ils acquièrent l'idée d'un être supérieur auquel ils sont subordonnés.

Enfin, l'éducation industrielle offre aux élèves d'une condition inférieure une précieuse ressource pour l'avenir; toutefois M. Boselli regarde l'apprentissage d'un état comme une chose tout à fait secondaire, et il pense même qu'il ne devrait pas être considéré comme faisant partie de l'éducation du sourd-muet au sein d'une institution.

5° *Sopra un nuovo Istituto aperto in Siena per i Sordo-Muti. Considerazioni di Tommaso Pendola, delle scuole pie. Siena, 1832.*

Sur un nouvel Institut ouvert à Siennne pour les Sourds-Muets. Remarques de Thomas Pendola, des écoles pies. Siennne, 1832.

Après avoir donné quelques détails sur l'origine et l'organisation de l'Institution des sourds-muets de Siennne, M. Pendola expose la méthode qu'il suit dans l'enseignement de ses élèves. Le langage naturel du sourd-muet, perfectionné par le maître, et l'alphabet manuel sont ses premiers moyens de communication. Dans l'enseignement des diverses parties du discours, il suit à peu près la marche tracée par l'abbé Sicard; et il emploie le dessin à faire connaître les prépositions et même un certain nombre de pronoms. Il enseigne à ses élèves l'histoire naturelle, l'histoire sacrée et profane, et il blâme les leçons d'histoire et de géographie présentées sous forme de jeux, parce que les enfants y apportent trop de légèreté.

Arrivant à l'éducation morale, M. Pendola ne partage pas l'opinion défavorable que quelques instituteurs ont exprimée sur les facultés intellectuelles et morales du sourd-muet; il se range complètement à l'avis de M. de Gérando, et remontant à la cause des défauts que l'on reproche au sourd-muet, il l'attribue à l'isolement dans lequel vit ce malheureux.

En terminant, l'auteur remarque combien il est important de ne pas séparer l'éducation physique de l'éducation morale, parce qu'elles se prêtent un mutuel appui.

6° Sulla necessita di educare il Sordo-Muto. Discorso di Tommaso Pendola, delle scuole pie, letto nel pio Istituto dei Sordo-Muti di Siena, il di 20 Agosto, 1833.

Sur la nécessité de donner l'éducation au Sourd-Muet. Discours de Thomas Pendola, des écoles pies, lu dans l'Institution pie des Sourds-Muets de Siennae, le 20 août, 1833

Un touchant spectacle s'offre aux yeux de l'observateur dans la société humaine, où les riches viennent au secours des pauvres. M. Pendola réclame aussi cette assistance en faveur du sourd-muet. « Reléguer cet infortuné dans l'oubli, ce serait, dit-il, tenter de rompre la « corrélation primitive qui existe entre les droits et les « devoirs sociaux; et l'on ne peut se retrancher derrière « cette excuse, que les sourds-muets sont en petit nombre: « on oublierait que les êtres abandonnés ainsi à l'ignorance « et à l'immoralité sont des êtres non-seulement inutiles, « mais encore dangereux. » Il décrit l'état déplorable du sourd-muet privé du bienfait de l'instruction, et indique les limites imposées à son développement intellectuel par son infirmité. « Il entend la voix de la conscience que le « créateur a déposée dans son cœur, mais la violence des « passions l'emporte, parce que l'éducation n'est pas venue « fortifier ses bons penchants. » Après avoir cité la relation que Massieu a donnée sur son état intellectuel et moral avant son instruction, l'auteur rapporte plusieurs exemples de sourds-muets qui, grâce au bienfait de l'éducation, sont parvenus à occuper un rang honorable dans la société.

- 7° Cenni biografici intorno al P. Ottavio G. B. Assarotti, delle scuole pie, Fondatore del R. Istituto dei Sordo-Muti di Genova; scritti dal professore Tommaso Pendola, delle scuole pie. Siena, 1834.
-

Notice biographique sur le père Octave J. B. Assarotti, des écoles pies, fondateur de l'Institut royal des Sourds-Muets de Gênes; écrite par le professeur Thomas Pendola, des écoles pies. Sienné, 1834.

Nous avons déjà fait connaître la perte que les sourds-muets d'Italie ont faite par la mort du vénérable père Assarotti; en résumant aujourd'hui la notice publiée sur sa vie par M. Pendola, nous aurons occasion de rendre un hommage public à l'un des plus dignes imitateurs de l'abbé de l'Épée.

Assarotti naquit à Gênes, le 25 octobre 1753, de Joseph Assarotti et de Thérèse Soppia. Son père confia son éducation à Clément Fasce, des écoles pies. Le jeune Octave se fit remarquer non-seulement par ses succès dans les sciences physiques et mathématiques, dans la métaphysique et la morale, mais aussi par sa profonde piété. A la fin de ses études, il manifesta le désir d'entrer dans les écoles pies; son père, qui avait suivi la carrière des lois, ne put le détourner de sa vocation, et en 1771 il fut admis au nombre des fils de Calasanzio. Alors les villes de Vaghera, Savona, Albenga et Gênes le virent tour à tour se livrer à l'instruction de la jeunesse, tantôt en enseignant les langues italienne et latine, tantôt en faisant connaître les beautés des écrivains d'Athènes, de Rome et de l'Italie moderne; tantôt en dévoilant les secrets du monde physique, et tantôt en dictant les règles sacrées de la théologie. Il avait acquis tant d'autorité dans cette dernière branche, que l'archevêque de Gênes le nomma examinateur dans son diocèse.

En 1801, Assarotti professait la morale et la théologie dogmatique, lorsqu'il apprit qu'en France on avait commencé l'instruction des sourds-muets; et sans connaître les travaux de l'abbé de l'Épée, il se fit fondateur d'une école italienne.

Lorsqu'en 1805 Napoléon entra à Gênes, M^{me} Anna Brignole Sale le supplia de prendre l'institution naissante sous sa protection. L'empereur rendit un décret qui accordait un local à l'école et créait douze bourses sur les fonds des congrégations supprimées. Cependant ce décret ne reçut son exécution qu'à la fin de 1811. L'ex-monastère des *Brigidines de la miséricorde* fut affecté à l'Institution, qui fut placée dans les attributions du ministre de l'intérieur. Le 2 décembre 1812, le père Assarotti prit possession du nouveau local avec trente élèves. Mais, au moment où les Français quittèrent l'Italie, il perdit les 1,225 francs qu'il recevait du trésor impérial. Enfin, lorsque le roi Victor-Emmanuel remonta sur le trône, il visita l'Institution, assigna au vénérable instituteur une pension de 800 livres, et porta à 18 le nombre des élèves entretenus aux frais de l'État.

L'enseignement du père Assarotti embrassait une foule de connaissances et cinq à six langues vivantes. Il avait l'habitude de dire que la meilleure méthode était de n'en avoir aucune de fixe et d'invariable, mais d'adapter les procédés aux cas particuliers. Un grand nombre d'élèves distingués sont sortis de son école, et les instituteurs de Milan, de Parme, de Pise, de Sienne, se sont formés auprès de lui dans l'art d'instruire les sourds-muets.

Accablé d'infirmités, le père Assarotti mourut le 24 janvier 1829, à l'âge de soixante-quinze ans, en léguant toute sa fortune à ses élèves. Ses cendres furent déposées dans une église contiguë à l'Institution, et sur sa

tombe fut gravée une inscription composée par le père Gagliuffi.

En 1831, l'abbé Matteo Marcacci, alors directeur de l'Institution des sourds-muets de Pise, prononça l'éloge funèbre du père Assarotti.

SUISSE.

8° Zwei und zwanzigste Rechenschaft über die in Zurich errichtete Anstalt für Blinde und für Taubstumme, 1830-1831. — Von J. H. Von Orell, Präsident der Anstalt. Zurich, 1831.

9° Drey und zwanzigste Rechenschaft. 1831-1832.
Zurich, 1832.

Vingt-deuxième et vingt-troisième rapports sur l'Institution établie à Zurich pour les Aveugles et les Sourds-Muets; par J. H. d'Orelli, Président de l'Institution. Zurich, 1831-1832.

L'Institution des aveugles et des sourds-muets de Zurich étant soutenue par la *société de secours* de cette ville, M. d'Orelli, président de cette société, lui présente chaque année un rapport sur la situation physique et morale de l'établissement. Les vingt-deuxième et vingt-troisième rapports, que nous avons sous les yeux, exposent, comme les rapports précédents, le mouvement des élèves entrés et sortis, les progrès de leurs études, le compte rendu des recettes et des dépenses. A ces documents, le premier rapport joint quelques détails sur l'enseignement en général, et surtout sur la manière dont le sourd-muet peut être introduit dans la connaissance de la religion, et des renseignements sur les élèves qui, au sortir de l'école, vivent du travail de leurs mains et reçoivent toujours de leurs anciens maîtres d'utiles directions et une bienveillante protection.

Le second rapport donne quelques détails sur les études; il fait part de la perte que l'Institution a faite de M. Scherr, que son zèle, ses talents ont placé à la direction du séminaire des maîtres d'écoles pour le canton de Zurich; il expose en même temps les démarches faites pour remplacer dignement M. Scherr, démarches qui ont été couronnées d'un plein succès.

10° L'Institut des Aveugles et des Sourds-Muets à Zurich, depuis sa fondation jusqu'à la fin de l'année 1834. Rapport présenté par M. Henri d'Orelli, Président de cet Institut et Membre du Tribunal suprême du canton de Zurich; traduit de l'Allemand par H. Mousson, 1835.

C'est pour répondre aux communications que l'Institution de Zurich reçoit de l'Allemagne et de la France que M. d'Orelli a publié cet exposé sur l'origine et l'organisation actuelle de cet établissement, et il a saisi l'occasion de l'anniversaire qu'on célébrait après vingt-cinq années d'existence de l'institution, pour mettre sous les yeux du public le tableau comparatif de ce qui a été fait jusqu'ici et des résultats qu'on a obtenus. Le rapporteur commence par exposer l'origine des établissements pour l'éducation des aveugles et la fondation de l'Institut des aveugles de Zurich; il dit ensuite quelques mots sur l'histoire de l'art d'instruire les sourds-muets, et montre comment l'Institution de Zurich a été aussi ouverte à ces infortunés. Après avoir présenté quelques considérations sur l'état des aveugles et des sourds-muets, et sur la réunion de ces deux classes de malheureux dans un même établissement, l'auteur offre un aperçu de l'instruction qui leur est donnée à Zurich, aperçu qui est en grande partie emprunté au manuscrit que M. Scherr, ancien directeur de l'école de Zurich, avait adressé à l'Institution de Paris, et dont la troisième Circulaire a déjà fait l'analyse.

M. d'Orelli fait connaître les soins physiques donnés aux élèves et la sollicitude de l'administration pour leur destinée future. La direction et l'administration de l'Institut, les conditions d'admission, le personnel des autorités, des employés et des élèves sont ensuite portés à la connaissance du public; enfin le rapport est terminé par le tableau sommaire des recettes et des dépenses depuis 1809 jusqu'à la fin de 1834.

11° Geschichte der Gesellschaft des Guten und Gemeinnützigen, in Basel.

Sechshundfünfzigstes Jahr, 1832. Basel, 1833.

12° Siebenhundfünfzigstes Jahr, 1833. Basel, 1834.

Histoire de la Société du bien et de l'utilité générale, à Bâle. Cinquante-sixième et cinquante-septième années. Bâle, 1833-1834.

Cette société helvétique a créé dans son sein, une commission spéciale pour l'éducation des sourds-muets. Le rapport de l'année 1832 (pag. 7), et celui de l'année 1833 (pag. 26), rendent compte de ce que la société a fait pour cette classe d'infortunés : elle contribue à l'entretien de plusieurs sourds-muets dans les institutions de la Suisse.

13° Anzeige über die Taubstummen-Anstalt in Beuggen. Basel, im december 1833.

Notice sur l'Institution des Sourds-Muets à Beuggen. Bâle, décembre 1833.

Dans cette notice, M. Klemm expose les considérations qui ont amené la fondation de l'école des sourds-

muets à Beuggen. Il fait connaître son organisation actuelle, les objets d'enseignement, le nombre des élèves et les conditions d'admission. Nous avons déjà profité de ces renseignements dans le chapitre de la *Situation des Institutions*.

ALLEMAGNE.

- 14° Ueber die Versorgung der Armen, Irren, Taubstummen, Blinden und Gebrechlichen im Grossherzogthum Baden durch Landes-Bezirks-und Orts Anstalten. Ansichten und Wünsche von J. H. Rieger, evangelisch protestantischem Pfarrer in Willstadt. Offenburg, 1832.
-

Sur le soin des Pauvres, des Aliénés, des Sourds-Muets, des Aveugles et des Infirmes dans le grand duché de Bade par les Institutions nationales, cantonales et locales. Considérations et vœux de J. H. Rieger, ministre évangélique-protestant, à Willstadt. Offembourg, 1832.

Cet opuscule contient (page 30) quelques indications sur l'établissement des sourds-muets de Pforzheim, et exprime le vœu qu'il reçoive assez d'extension pour suffire aux besoins du pays.

- 15° Erster vollständiger Bericht über das Grossherzoglich Badische Taubstummen-Institut in Pforzheim, entworfen von physikus Dr Müller und Oberlehrer Bach; herausgegeben von dem Vorstande des Institutes, als programm zu der Jahrespriifung auf den 19 april 1834. Pforzheim, 1834.
-

Premier rapport complet sur l'Institut des Sourds-Muets du grand duché de Bade à Pforzheim, fait par le docteur Müller et l'instituteur en chef M. Bach; publié par l'administration de l'Institut, comme programme de l'examen annuel, tenu le 19 avril 1834. Pforzheim, 1834.

Ce rapport est riche de faits : il donne la situation de

l'Institution de Pforzheim, sous tous les rapports, et de la manière la plus complète. D'abord, M. le docteur Müller appelle l'attention sur l'importance de l'éducation des sourds-muets, importance qu'il déduit du grand nombre de ces infortunés et de l'abrutissement dans lequel ils vivent, tant qu'ils sont privés d'instruction. Après avoir tracé l'histoire de l'enseignement des sourds-muets dans le grand duché de Bade, M. Müller présente quelques indications sur l'éducation de ces malheureux enfants ayant leur admission dans une institution, et déplore la négligence des parents sous ce rapport. Examinant la position du sourd-muet au sein de sa famille, l'auteur trouve que l'on commet, dans la manière d'agir à son égard, deux erreurs également funestes : tantôt on le plaint, on le traite avec une indulgence exagérée, on lui permet tout, parce qu'on craint d'aggraver son malheur, et de là proviennent les défauts qu'on lui reproche; tantôt on l'abandonne à son triste sort, et alors il s'abrutit de corps et d'esprit. La conduite des parents à l'égard de leurs enfants sourds-muets ayant une grande influence sur leur éducation future au sein d'une institution, M. Müller indique avec une rare précision la manière dont il convient de les traiter dans les familles; et il combat l'opinion de M. Graser, qui prétend que le sourd-muet peut être instruit dans les écoles ordinaires avec les parlants, sans qu'il soit nécessaire d'entretenir des écoles spéciales.

Ensuite le rapport expose l'origine de l'Institution de Pforzheim, ses ressources et la description du local; il fait connaître les soins qui sont donnés à la santé des élèves, et présente quelques observations sur la constitution et les principales maladies du sourd-muet.

Le rapport contient ensuite une exposition du cours d'éducation et d'instruction, tracée par M. Bach, l'instituteur en chef. Le premier soin de l'instituteur est de mettre

les signes du sourd-muet en harmonie avec ceux du maître ; l'alphabet manuel est exclu de l'enseignement ; on y supplée par l'écriture sur les ardoises, l'articulation et la lecture sur les lèvres. M. Bach fait ressortir l'utilité de la parole pour les sourds-muets ; mais, reproduisant une assertion que les faits les plus authentiques ont détruite depuis longtemps, il prétend que, sans la parole, il est impossible au sourd-muet de lier les lettres qui composent les mots et d'apprendre une langue par la vue. C'est à l'aide des images et des signes qu'il fait naître les idées dans l'esprit de ses élèves ; mais, dès qu'ils ont acquis une certaine habileté dans la parole, ils sont tenus d'exprimer avec la bouche leurs désirs et leurs besoins, et plus tard tous les objets d'enseignement leur sont communiqués à l'aide de l'articulation.

A en juger par l'ordre dans lequel M. Bach expose les divers objets de l'enseignement, on est porté à croire que l'Institution de Pforzheim arrête longtemps ses élèves sur les mots isolés avant de leur présenter des phrases ; car il parle du développement des idées abstraites avant d'indiquer le verbe, et ce n'est que plus tard qu'il fait connaître les modifications des mots et la formation des phrases. Il nous semble plus conforme à l'esprit d'une bonne méthode de montrer les mots dans les phrases, et par conséquent avec les modifications que la construction leur fait subir.

Lorsque les élèves sont initiés à la formation des phrases, on les soumet à des exercices par demandes et réponses, à l'aide de l'articulation et de l'écriture. On leur met entre les mains des livres élémentaires ; chaque mot inconnu est expliqué, et le texte vérifié par demandes et réponses. Enfin les élèves sont exercés à faire des descriptions et sont obligés de tenir un journal.

Les divers objets de l'enseignement sont : le calcul, le

dessin, les éléments de géographie, l'hygiène, l'organisation sociale, les faits les plus saillants de l'histoire nationale, l'histoire biblique complète, enfin la religion couronne l'enseignement. Cette dernière est transmise par l'articulation avec des explications mimiques. Chaque vérité religieuse est présentée sous le rapport pratique, et appliquée à la vie et à la conduite de l'élève. Du reste, dès les premières années, les élèves sont préparés à cet enseignement par des récits moraux, où ils apprennent à distinguer les idées du bien et du mal; on saisit toutes les occasions pour éveiller et fortifier dans leur cœur les sentiments d'amour, de reconnaissance et de confiance.

Après cet exposé de la méthode, le rapport offre quelques détails sur l'éducation physique et l'apprentissage des travaux mécaniques. Il indique la distribution du temps de la journée; il fait connaître le règlement adopté par le ministre de l'intérieur pour l'admission des sourds-muets au sein de l'école; il présente une série de questions fort bien conçues, auxquelles les parents ou les autorités ecclésiastiques et civiles doivent répondre, en envoyant l'enfant sourd-muet à l'école, et indique les soins que les élèves reçoivent encore après leur sortie de l'Institution.

Le rapport est terminé par le programme des matières de l'enseignement, que nous avons déjà fait connaître, et par la liste des élèves.

- 16° Anleitung zum Unterricht Taubstummer Kinder in der Sprache un der andern Schullehrgegenständen, nebst vorgelegblättern, einer Bildersammlung und einem Lese- und Wörter-Buche; von Viktor August Jäger, Doctor der Philosophie, Stadtpfarrer zu Gmünd und Vorsteher des Königlich Wurtembergischen Taubstummen- und Blinden-Instituts daselbst, und Gustav Adolph Riecke, Doctor der philosophie und Pfarrer zu Gutenberg im Königreich Wurtemberg.

Erste, zweite und dritte Lieferungen. Stuttgart, 1832 und 1834.

Guide pour enseigner aux enfants Sourds-Muets la langue et les autres objets d'étude, avec des modèles d'exercices, une collection de gravures, un livre de lecture et un vocabulaire; par Victor-Auguste Jæger, docteur en philosophie, curé à Gmünd et directeur de l'Institut royal des sourds-muets et des aveugles de cette ville, et Gustave-Adolphe Riecke, docteur en philosophie et curé à Gutenberg, dans le royaume de Wurtemberg. Première, seconde et troisième livraisons. Stuttgart, 1832 et 1834.

Cet ouvrage doit avoir quatre volumes, et comprendra le cours entier de l'enseignement, tel qu'il est pratiqué dans l'école de Gmünd. Des trois volumes qui nous sont parvenus, deux étaient déjà publiés en 1832, à l'époque où M. de Gérando et M^{lle} Morel visitèrent l'Institution wurtembergeoise. Dans son rapport, M^{lle} Morel, se fondant en partie sur ses propres observations, en partie sur la lecture de cet ouvrage, a donné un exposé complet de la méthode de M. Jæger; nous ne pourrions donc analyser ces volumes d'une manière détaillée, sans nous exposer à de nombreuses répétitions. Aussi nous nous bornerons à indiquer la division de l'ouvrage, en nous arrêtant seulement aux parties dont M^{lle} Morel ne fait pas mention dans son rapport.

En publiant leur ouvrage, M. Jæger et son collaborateur, M. Riecke, ont eu en vue, non-seulement les sourds-muets qui ne seront pas appelés à entrer dans les institutions spéciales, mais encore ceux qui y reçoivent le bienfait de l'éducation. Les auteurs, après avoir donné une définition exacte de la surdi-mutité, démontrent que cette infirmité n'altère pas les facultés intellectuelles et morales de celui qui en est affecté, qu'elle ralentit seulement leur développement, en le privant du moyen général de com-

munication, et que l'apparence d'idiotisme, qui est souvent empreinte sur sa physionomie, n'est que le résultat d'un traitement erroné. À ce sujet, les auteurs font remarquer combien l'état intellectuel et moral du sourd-muet dépend de la manière dont on agit avec lui, et ils réfutent les erreurs qu'on a commises à son égard. Avant même qu'on s'occupe de lui, le sourd-muet manifeste son aptitude à recevoir l'éducation, en entrant en communication avec les autres hommes à l'aide des gestes. C'est ce langage naturel qui doit servir de point de départ à l'instituteur, dans la vue cependant de *s'en affranchir* insensiblement. Les auteurs appuient sur la nécessité du langage mimique dans l'éducation des sourds-muets ; mais ils considèrent les signes arbitraires, non-seulement comme inutiles, mais encore comme nuisibles.

Le but principal de l'instruction des sourds-muets, c'est la connaissance de la langue ; celle-ci se présente sous deux formes : la parole et l'écriture ; l'une et l'autre, selon les auteurs, sont nécessaires au sourd-muet, quoique le son n'existe pas pour lui comme pour une personne douée de l'ouïe, et qu'il ne distingue les différents sons que par la variété des impressions sensibles qui résultent de leur émission. L'alphabet manuel, au contraire, est repoussé à Gmünd, comme faisant double emploi avec la parole articulée, et pouvant par conséquent captiver l'attention des élèves au détriment de cette dernière.

Le principe fondamental de l'enseignement à Gmünd est que le développement intellectuel doit donner la main à l'étude de la langue, et que les idées doivent être présentées, non dans des mots isolés, mais dans la phrase. Cette exposition générale est suivie d'un petit programme où l'enseignement est divisé en trois degrés.

MM. Jäger et Riecke ne pensent pas que le sourd-muet puisse être instruit, dès le commencement, avec les

enfants doués de tous leurs sens ; ils conseillent cependant de l'envoyer dans une école ordinaire de l'âge de six à huit ans , pour le faire entrer ensuite dans une institution spéciale de sourds-muets ; s'il ne peut y être admis , les auteurs pensent qu'il convient de le laisser fréquenter l'école ordinaire , et de lui donner chaque jour une heure de leçon particulière ; ils émettent le vœu que les écoles de sourds-muets soient annexées à des institutions d'enfants jouissant du sens de l'ouïe , et font ressortir les avantages de l'éducation publique sur l'éducation particulière.

Lorsqu'un sourd - muet est admis à l'Institution de Gmünd , il est soumis à un enseignement préparatoire , qui consiste dans l'étude des objets , des nombres , des qualités et des actions , à l'aide d'images , et dans l'étude de la parole articulée et de la lecture sur les lèvres. Quant à la première partie de cet enseignement , les auteurs tracent la marche à suivre pour diriger l'élève dans ses observations , et pour l'amener à faire usage du langage mimique ; ils donnent en même temps la description des gestes d'un grand nombre d'objets. Quant à la seconde partie , ils décrivent la position et les mouvements des organes vocaux pour la prononciation de chaque lettre , indiquent l'ordre dans lequel il faut enseigner l'émission des lettres , ordre qui est déterminé d'après la facilité de leur prononciation et leur plus grand usage , et terminent en présentant une série d'exercices où se produisent toutes les formes d'articulation.

Maintenant les auteurs abordent l'enseignement de la langue dans le discours , et le divisent en phrases simples et en phrases composées : le rapport de M^{lle} Morel nous dispense de nous arrêter sur cette partie de l'ouvrage ; nous ne pourrions que confirmer les observations dont cette institutrice a accompagné l'examen qu'elle a fait de la méthode de Gmünd.

A l'Institution de Gmünd, l'enseignement religieux est l'objet de l'attention la plus sérieuse. La religion, en effet, est le patrimoine de tout le genre humain; on ne peut en priver le sourd-muet, qui, dans sa disgrâce, y trouve consolation et espérance. Convaincus qu'avant son instruction le sourd-muet ne peut se faire une idée de Dieu, MM. Jæger et Riecke lui accordent cependant le sentiment du bien et du mal; ils n'approuvent pas que, pour lui enseigner les vérités religieuses, on attende qu'il connaisse assez bien la langue pour que cet enseignement puisse lui être donné dans la langue écrite; ils pensent que, lorsque le sourd-muet a reçu un certain développement intellectuel, on peut commencer à lui révéler l'existence de Dieu et les principales vérités religieuses, à l'aide du langage des gestes.

Comme M^{lle} Morel l'a déjà observé, les instituteurs de Gmünd font précéder l'enseignement religieux du développement de quelques idées morales; et pour révéler ensuite au sourd-muet l'existence de Dieu, ils n'ont pas recours aux preuves abstraites tirées du sentiment intime de l'homme; ni aux impressions de la crainte, mais ils lui montrent la divinité dans sa grandeur et sa bonté, manifestées par le spectacle sublime de la création. Après avoir fait connaître les attributs de Dieu, quelques prières courtes et simples à l'usage du sourd-muet, la nature de l'homme et sa destinée, ils lui racontent l'histoire biblique. Quant à l'enseignement dogmatique de la religion, ainsi que M^{lle} Morel l'a déjà dit, le sourd-muet le reçoit de la même manière que les enfants doués de l'ouïe.

Nous venons d'analyser, dans les trois volumes, la partie qui présente l'exposition de la méthode et qui est destinée à l'instituteur; mais chaque volume contient en même temps une partie qui doit être mise entre les mains de l'élève, et qui répond aux leçons données au commence-

ment du livre. Cette seconde partie consiste dans une série d'exercices, où l'élève doit faire l'application des difficultés expliquées dans les leçons, tantôt en trouvant la qualité convenable à un objet, tantôt en rétablissant dans une phrase, soit un substantif ou un verbe, soit une préposition ou une conjonction, tantôt en complétant une phrase dont on ne lui offre qu'une partie des éléments, et tantôt en répondant à des questions.

Les exercices sont suivis de lectures, qui correspondent aussi aux leçons, et dont la forme est graduée selon le développement progressif de la langue. Ces lectures roulent sur les objets les plus usuels et leurs qualités ; sur les plantes, les animaux ; sur les actions les plus ordinaires et les différents rapports qui en résultent ; sur la division du temps ; sur les qualités morales ; sur l'utilité des productions de la nature ; sur les travaux et les professions industrielles qui les concernent. Ces lectures sont entremêlées d'un grand nombre de gravures qui représentent les objets, les qualités, les actions, les rapports et les diverses scènes dont il est question dans le texte. Enfin, chaque volume est terminé par un vocabulaire, où l'élève trouve les mots qui peuvent lui être utiles pour l'application des leçons.

Nous ne connaissons pas d'ouvrage sur l'enseignement des sourds-muets qui offre autant d'exercices pratiques ; l'instituteur y puisera de bons modèles de leçons.

M. Riecke ayant été appelé à d'autres fonctions ecclésiastiques, M. Jäger a été obligé de rédiger seul le troisième volume, qui traite des phrases composées et de l'enseignement religieux ; mais, d'un autre côté, M. Riecke s'est chargé de la rédaction du quatrième volume, qui comprendra l'enseignement du calcul. C'est une belle collaboration que celle qui a pour but le soulagement de l'infortune.

- 17° *Gesichte der Privat-Taubstummen-Lehranstalt zu Linz in Oberösterreich*; von Paul Selner, Professor der Katechetik und Pädagogik. Linz, 1817.

Histoire de l'Institution particulière des Sourds-Muets, à Linz, en Autriche; par Paul Selner, professeur de théologie et de pédagogie. Linz, 1817.

Quoique la publication de cet ouvrage soit déjà de vieille date, nous avons cru cependant devoir le signaler ici, parce que d'abord, n'ayant été indiqué ni dans l'ouvrage de M. de Gérando, ni dans les Circulaires précédentes, il est nouveau pour bien des instituteurs; ensuite, parce que, donnant des détails sur l'Institution de Linz, il devient un utile document pour l'histoire de l'art d'instruire les sourds-muets.

Après avoir tracé un précis assez exact, quoique incomplet, des efforts tentés dans les différents pays pour rendre les sourds-muets à la société, l'auteur arrive à l'Institution des sourds-muets de Linz, dont il fait connaître, avec les détails les plus circonstanciés, l'origine, les progrès, les vicissitudes et la situation dans laquelle elle se trouvait en 1817. Il ajoute à cet exposé le programme des matières de l'enseignement, et une notice sur chacun des élèves qui se trouvaient à cette époque dans l'établissement.

- 18° *Anleitung zum Unterrichte der Taubstummen in der Lautsprache nebst einigen Bemerkungen über die Gebarden-Zeichen der Taubstummen*; von Johann Mücke, Lehr-director des Prager Taubstummen Instituts. Prag, 1834.

Guide pour enseigner aux Sourds-Muets la parole, suivi de quelques observations sur les gestes des sourds-muets; par Jean Mücke, directeur de l'Institut des sourds-muets de Prague. Prague, 1834.

L'ouvrage de M. Mücke est un bon traité de l'enseigne-

ment de la parole. L'auteur s'attache d'abord à démontrer la *nécessité* de la parole dans l'enseignement des sourds-muets; nous pensons qu'il eût été plus conforme à l'expérience de se borner à en faire ressortir l'*utilité*. Les avantages que peut offrir l'usage de la parole sont réels, mais l'auteur nous semble attribuer à cet instrument des avantages qui n'existent qu'autant que la parole est perçue comme son, et non comme sensation tactile ou visuelle; car il n'y a pas pour le sourd-muet de *parole proprement dite*.

Pour réussir dans l'enseignement de la parole, l'instituteur de sourds-muets doit connaître parfaitement le mécanisme de l'instrument vocal et les mouvements que les organes exécutent pour émettre la parole. Aussi M. Mücke commence par donner une description des organes nécessaires à la production de la parole, et il les divise en trois classes : les organes de la respiration, les organes de la voix et les organes de la parole. L'auteur décrit, avec une grande exactitude, le mouvement des divers organes pour la production du souffle, de la voix et de la parole. Après avoir classé les voyelles et les consonnes d'après les organes qui concourent à leur formation, il fait connaître la position et le jeu de l'instrument vocal pour l'émission de chaque voyelle, de chaque consonne ou assemblage de consonnes; il indique très-bien comment l'instituteur doit procéder pour amener le sourd-muet à émettre les sons et pour rectifier ses premières erreurs. Cette description est suivie d'un syllabaire qui peut être fort utile dans la pratique.

L'ouvrage contient ensuite une nomenclature assez étendue de substantifs, représentant des objets physiques et classés d'après l'analogie des idées. Cette nomenclature renferme le corps et ses différentes parties, les aliments, les fruits, les boissons, les habillements d'homme et de

femme, et les objets à leur usage, la maison, ses diverses parties, les meubles, la vaisselle, les ustensiles de cuisine, les objets de bureau, les outils, les instruments aratoires, les moyens de transport, les jeux, les instruments de musique, la ville et ses différentes parties, les objets d'église, la terre et ce qui se présente à sa surface, les astres, les météores, les fleurs, les grains, les arbres et arbustes, les animaux domestiques et sauvages, les oiseaux, les poissons, les amphibies, les insectes, les divisions du temps, les maladies, les dénominations de l'homme selon son âge et son sexe, les degrés de parenté, les professions et dignités.

Dans un appendice, M. Mücke expose quelques observations sur le langage des gestes. Ce langage étant le seul qui puisse offrir d'abord un moyen de communication avec le sourd-muet, l'auteur insiste sur la nécessité pour l'instituteur de l'apprendre; afin d'aider ceux qui sont encore novices dans cette carrière, il décrit les gestes d'un grand nombre d'objets pris dans la nomenclature qu'il a déjà présentée, en y ajoutant la description de quelques actions. Ces gestes, sauf quelques légères différences, sont les mêmes qu'à l'Institution de Paris, et M. Mücke a soin de faire observer que, dans l'usage, ils subissent des réductions, pour se borner à retracer le caractère distinctif de chaque objet.

L'ouvrage est terminé par la numération jusqu'à cent.

19° *Das Geheimniss Stotternde und Stammelnde zu heilen für Eltern, Erzieher, Lehrer und Aerzte, von F. Otto, Lehrer am Königl. Taubstummen Institute zu Erfurt, etc. Halle, bei Eduard Anton, 1832.*

Le Secret de guérir le bégaiement et le bredouillement, pour les parents, les instituteurs et les médecins; par F. Otto, professeur à l'Institution des sourds-muets d'Erfurt, etc. Halle, chez Edouard Anton, 1832.

Pour enseigner aux sourds-muets à parler, M. Otto a dû

faire une étude approfondie du mécanisme de la voix humaine ; cette étude l'a mis à même de connaître tous les vices de prononciation et d'y appliquer des remèdes efficaces. Il présente le résultat de ses observations, qui forment un excellent traité sur l'art de guérir le bégaiement.

L'ouvrage est précédé d'un avant-propos, où M. Harnisch, directeur du séminaire de Weissenfels, donne quelques détails historiques sur la manière de guérir le bégaiement.

L'ouvrage est divisé en quatre sections : dans la première, M. Otto traite de la formation de la voix humaine, des organes qui concourent à sa production, des modifications que le jeu de ces organes imprime à la voix ; il classe les sons et les articulations d'après l'organe qui prend la principale part à leur émission ; il termine en examinant la représentation des sons ou les lettres, et fait ressortir les anomalies de notre système phonographique.

La seconde section est consacrée à l'examen des défauts de la parole en général, des causes du mutisme, et plus particulièrement du bégaiement. L'auteur expose les différentes espèces de bégaiement ; il explique en quoi consiste chaque vice de prononciation.

La troisième section traite de la nature et des causes du bégaiement ; l'auteur assigne à chaque vice de prononciation son siège dans l'instrument vocal. Il en détermine les causes psychologiques, dynamiques et matérielles.

Dans la quatrième section, M. Otto, après avoir décrit les perfectionnements qu'a reçus l'art de guérir le bégaiement depuis son origine, fait connaître les moyens qu'il propose à son tour pour corriger ce vice. Dans un appendice, l'auteur expose les moyens de guérison pratiqués par quelques médecins, et qui s'accordent plus ou moins avec ceux qu'il propose lui-même. L'ouvrage est terminé par une série d'exercices de lecture, destinés à faire vaincre aux bégues toutes les difficultés de la prononciation.

20° Ueber die erste methodische Anleitung zum schriftlichen Ausdruck. Ein Beitrag zur Methodik des Elementar-Unterrichts aus der Taubstummen-Schule des Schullehrer Seminars zu Soest. Munster, 1833.

Premier Guide méthodique pour l'enseignement de la langue écrite; Aperçu de la Méthode de l'enseignement élémentaire à l'école des sourds-muets annexée au séminaire des maîtres d'écoles de Soest. Munster, 1833.

Ce que nous disions, dans la troisième Circulaire, de l'influence que l'art d'instruire les sourds-muets était appelé à exercer sur les progrès de l'enseignement ordinaire s'accomplit déjà en Allemagne, et surtout en Prusse, où l'organisation des écoles mérite de fixer l'attention des hommes dont la mission est de hâter, d'assurer l'amélioration de l'instruction élémentaire en France.

L'opuscule que nous avons sous les yeux est une preuve de l'importance que l'on attache en Prusse aux écoles de sourds-muets. Sa publication a été ordonnée par la Commission royale des écoles, qui, après avoir constaté les progrès faits par les élèves de l'école des sourds-muets annexée au séminaire de Soest, a pensé que l'exposé de la méthode suivie par M. Kuhlo, l'instituteur, pourrait être d'une grande utilité à tous les maîtres d'écoles.

Dans un avant-propos adressé aux inspecteurs et aux maîtres d'écoles, la Commission royale, après avoir exposé les avantages que les écoles normales retirent de l'annexe d'une école de sourds-muets, émet le vœu que la brochure de M. Kuhlo parvienne à tous les instituteurs, et qu'elle devienne un objet de délibération dans leurs conférences.

L'instituteur de Soest passe d'abord en revue les vices de l'enseignement ordinaire; puis il expose la marche qu'il suit pour initier les sourds-muets dans la connaissance de la langue écrite, en indiquant au fur et à mesure les ap-

plications qu'on pourrait faire de sa méthode dans les écoles ordinaires. La marche que suit M. Kuhlo, pour enseigner aux sourds-muets l'usage de la langue, nous a paru conforme à l'expérience ; les vues qu'il expose sont exactes, les conseils qu'il donne aux maîtres d'écoles sont pleins de justesse. L'exposé qu'il publie n'embrasse, il est vrai, qu'une bien faible partie du cours entier de l'éducation des sourds-muets ; le peu d'années d'existence de son école ne lui a pas encore permis de parcourir le cercle entier de l'enseignement : il s'arrête là où s'arrête son expérience, c'est-à-dire à l'expression des faits les plus simples, à l'aide de phrases courtes et sans liaison ; mais la manière dont il expose le commencement de l'instruction nous fait bien augurer de l'ensemble, lorsque le temps lui aura permis de développer tout le cours de son enseignement.

21° Erster Jahres-Bericht des Verwaltungs-Ausschusses des Vereins zur Beförderung des Taubstummen-Unterrichts zu Köln. Vorgetragen in der General-Versammlung am 23 Mai 1833.

22° Zweiter Jahres-Bericht. die Periode des Schuljahres von Pfingsten 1833 bis Pfingsten 1834 umfassend.

Premier et deuxième Rapports annuels du Conseil d'administration de la Société pour la propagation de l'enseignement des sourds-muets à Cologne. — Cologne 1833 et 1834.

Ces deux rapports font connaître l'organisation de la société qui soutient l'école des sourd-muets de Cologne ; ils exposent l'origine de l'établissement, les nombreuses difficultés qu'il a fallu surmonter pour le fonder. Ils rendent compte des travaux du Comité administratif, des démarches qu'il a faites dans l'intérêt de l'école, des mesures qu'il a adoptées pour sa prospérité, et présentent la situation actuelle de l'Institution.

Le premier rapport est suivi d'un exposé de M. Gronewald sur l'enseignement qu'il dirige, sur les résultats qu'il a obtenus, et sur le temps consacré à chaque objet.

Le second rapport est également suivi d'un aperçu de M. Gronewald sur la manière de commencer l'éducation des sourds-muets au sein de leur famille, depuis l'âge le plus tendre jusqu'à la huitième année, âge auquel ils sont ordinairement aptes à recevoir l'instruction dans les écoles spéciales.

Dans des observations préliminaires, l'auteur combat fortement l'erreur que partagent la plupart des parents, de croire que le sourd-muet en bas âge n'est pas susceptible de recevoir de l'instruction; il démontre qu'il est doué des mêmes facultés intellectuelles que l'enfant pourvu de tous ses sens; que le développement intellectuel est le même chez l'un et l'autre jusqu'à la fin de la seconde année; que la différence ne commence qu'au moment où l'enfant qui entend comprend la valeur des mots. Il indique comment les parents peuvent constater la surdité de leurs enfants, et leur conseille de ne pas renoncer aussitôt à tout espoir de guérison, sans pourtant mettre leurs enfants entre les mains de charlatans.

M. Gronewald divise ses instructions en trois sections. La première est consacrée à l'éducation physique. L'auteur énumère les défauts que les enfants sourds-muets apportent ordinairement dans les écoles; les précautions qu'il convient de prendre pour les empêcher de contracter de mauvaises habitudes. Il fait observer qu'il importe de ne pas laisser le sourd-muet dans l'isolement, mais de lui procurer de l'exercice, et de le faire participer de bonne heure à des travaux utiles. Il recommande surtout de l'accoutumer à prononcer les sons et à les reconnaître sur les lèvres; et pour faciliter ce travail aux parents, il leur donne la description du jeu des organes vocaux pour la

prononciation de chaque lettre. Le dessin et la formation des caractères de l'écriture doivent aussi être enseignés de bonne heure à l'enfant sourd-muet ; enfin, l'auteur recommande de l'envoyer le plus tôt possible aux écoles ordinaires, où il pourra apprendre beaucoup de choses par la simple imitation.

Dans la seconde section, M. Gronewald traite de l'éducation intellectuelle, et passe en revue les instruments qui sont à la disposition des parents pour développer l'intelligence de leurs enfants. Le langage mimique se présente en première ligne, parce que c'est la première manifestation du sourd-muet. Ici l'enfant doit servir de guide : les parents doivent lui mettre sous les yeux des objets, le rendre témoin d'actions, de faits ; provoquer sa réflexion et observer les signes qu'il fera, afin de s'en emparer à leur tour pour rappeler ces mêmes idées. L'auteur expose les conditions que doivent remplir les signes ; il analyse les éléments qui les constituent, soit pour représenter les objets sensibles, les qualités ou les actions, soit pour exprimer les idées abstraites.

Les images et les modèles en nature sont aussi de puissants moyens d'enseignement ; l'auteur montre comment il convient d'en faire usage : après les avoir fait observer longtemps à l'enfant, il faut l'amener à dessiner à son tour les objets qui frappent sa vue, et enfin à écrire leurs dénominations.

Maintenant l'enfant est en possession de trois moyens : les signes, les images et l'écriture ; mais il importe que, petit à petit, cette dernière obtienne la prééminence. La numération et les opérations du calcul sur des nombres simples sont ensuite exposées d'une manière très-simple ; enfin cette partie est terminée par la description d'un grand nombre de signes relatifs aux aliments, à la vaisselle, aux jeux, à la maison et ses parties, aux meubles,

aux outils, aux objets d'étude, aux animaux et aux plantes.

La troisième section traite de l'éducation morale. L'auteur démontre que les défauts reprochés aux sourds-muets sont, la plupart du temps, le résultat de la manière dont les parents agissent à leur égard; il trace la conduite à tenir pour former leur caractère.

Cet aperçu, dont nous n'avons pu donner qu'une idée bien incomplète, renferme de précieuses indications pour les parents des sourds-muets; nous le recommandons à tous ceux qui voudraient commencer eux-mêmes l'éducation de leurs enfants.

L'un et l'autre rapports sont terminés par les statuts de la société fondée pour encourager l'éducation des sourds-muets, avec la liste des membres qui la composent; le relevé des souscriptions et des dons extraordinaires, soit en argent, soit en nature; la liste des élèves avec des indications sur l'origine et la nature de leur surdité; enfin le compte rendu des recettes et des dépenses ¹.

23° Der Sprechfreund oder Schulbuch für Taubstumme und Vollsinnige, mit den nöthigen Bemerkungen versehen; von J. F. C. Vollrath, Bürgerschullehrer, auch Lehrer der Taubstummen und Blinden, in Weimar. Weimar, 1833.

L'Ami de la parole, ou Manuel des Sourds-Muets et des personnes douées de tous leurs sens, avec les observations nécessaires; par J. F. C. Vollrath, maître d'école et instituteur des sourds-muets et des aveugles à Weimar. Weimar, 1833.

Cet ouvrage est presque uniquement consacré à des exercices d'articulation. Il est divisé en sept sections: dans la première section, qui forme à elle seule plus des deux tiers de l'ouvrage entier, l'auteur présente les sons et les

¹ Le troisième rapport de l'Institution de Cologne vient de nous être transmis; il fera partie de notre prochaine publication.

articulations avec la description du jeu de l'instrument vocal; il donne aussi une série d'exercices où sont épuisées toutes les combinaisons dont les lettres sont susceptibles, et où l'on varie à l'infini l'ordre dans lequel les sons peuvent se produire; ces exercices sont suivis d'autres, où se déploie vraiment un luxe exorbitant de monosyllabes, et qui sont terminés par un grand nombre de petites phrases, composées uniquement de mots monosyllabiques.

Dans les autres sections, les exercices roulent sur les mots de deux, de trois; de quatre syllabes et davantage, et le nombre de syllabes que contiennent les mots est la seule raison qui les fasse enseigner dans telle ou telle section. L'auteur parcourt ainsi toutes les parties du discours, en présentant presque toujours les mots d'une manière isolée. C'est du reste une grave erreur, à notre avis, de vouloir présenter à des sourds-muets deux cent cinquante-cinq pages d'exercices où il n'entre que des monosyllabes, avant de leur faire prononcer des mots plus longs; il y a certainement un grand nombre de monosyllabes qui offrent beaucoup plus de difficultés que des mots de plusieurs syllabes, non-seulement pour l'intelligence des idées, mais encore pour la prononciation. Ces exercices ne nous semblent propres qu'à lever des difficultés toutes matérielles de prononciation; rien n'indique ce qui peut conduire l'élève à l'intelligence des mots et des phrases, et on ne s'explique pas comment le sourd-muet, après avoir vu tous les exercices, parviendra à comprendre les maximes, cantiques et prières qui terminent l'ouvrage.

24°. Reisen durch Deutschland und die Schweiz, mit besonderer Rücksicht auf das Schul-Erziehungs- und Kirchenwesen, auf Schullehrer-Seminarien, Weisen-Armen-Blinden-Taubstummen und andere Wohlthätigkeits-Anstalten,

von Dr. J. C. Kröger, Katecheten am Waisenhaus in
Hambourg. Erster Band. Leipzig, bei C. X. F. Hartmann,
1833.

*Voyages en Allemagne et en Suisse, avec des considérations
spéciales sur l'instruction, l'éducation et la religion, sur
les écoles normales d'instituteurs, les écoles d'orphelins,
de pauvres, d'aveugles, de sourd-muets et autres établis-
sements de bienfaisance; par le docteur J. C. Kröger, ca-
téchiste à la maison des Orphelins de Hambourg. 1^{er} vol.
Leipzig, chez C. H. F. Hartmann, 1833.*

Ce volume est consacré à la relation d'un voyage que M. Kröger a fait dans la Bavière rhénane, en Alsace, en Suisse et en Wurtemberg; le second volume contiendra la relation de son voyage dans le grand duché de Bade, le duché de Nassau, la Hesse; la Bavière du nord, le grand duché de Saxe, la Prusse, la Saxe, le Brandebourg, le Mecklembourg, le Brunswick, le Hanovre, le Holstein et les quatre villes libres de l'Allemagne : nous ignorons si ce volume est publié aujourd'hui.

M. Kröger a adopté la forme épistolaire pour rendre compte des observations qu'il a faites pendant son voyage; plusieurs lettres sont consacrées à faire connaître les institutions de sourds-muets qu'il a visitées. Dans la dixième lettre, M. Kröger donne des détails très-étendus sur l'école d'Iverdon, en Suisse; il présente à cette occasion des considérations générales sur l'art d'instruire les sourds-muets, qui dénotent souvent qu'il est étranger à la pratique de cet enseignement. La onzième lettre contient encore, dans une note, quelques indications sur les autres établissements de sourds-muets de la Suisse, et la quinzième lettre parle de l'école de sourds-muets annexée au séminaire des maîtres d'écoles d'Esslingen.

25° Der erste Unterricht des taubstummen mit angefügter Declinations - Conjugations Tabellen und einer Zeittafel; von M. C. G. Reich, Director des Taubstummen-Instituts zu Leipzig. Leipzig, 1834.

Le premier enseignement du Sourd-Muet, suivi de tableaux de déclinaisons, de conjugaisons et d'un tableau de la division du temps; par M. C. G. Reich, directeur de l'Institut des sourds-muets à Leipzig. Leipzig, 1834.

Après s'être longtemps renfermé dans l'enceinte de son école, M. Reich vient enfin de publier un ouvrage sur la pratique de son enseignement. S'il a aussi longtemps gardé le silence, ce n'est pas qu'il ne fût pénétré de l'obligation, pour tout instituteur expérimenté, de communiquer à ses confrères le fruit de son expérience; mais ses travaux pédagogiques ne lui ont pas permis plus tôt de mettre par écrit ses observations: il eût craint d'enlever à ses élèves un temps qui leur appartenait en premier lieu.

C'est avec un vif intérêt que nous avons accueilli la publication de cet ouvrage. M. Reich est un des instituteurs de sourds-muets les plus distingués de l'Allemagne. Formé à l'école de Heinicke, dont il est le gendre, il a dû en conserver la tradition. L'Institution de Leipzig est signalée en effet comme étant celle qui a conservé le plus fidèlement la méthode de son fondateur, et où l'enseignement de l'articulation produit les résultats les plus remarquables. Cette méthode, d'ailleurs, n'avait pas encore été complètement décrite.

Nous avons donné l'attention la plus sérieuse à la lecture et à l'analyse de cet ouvrage, impatients de découvrir en quoi la méthode de Leipzig diffère de celle de Paris, et comment, à l'aide de l'articulation, on peut développer l'intelligence des sourds-muets et les initier dans l'usage de nos langues. Après l'examen le plus approfondi, le plus

impartial, nous avons acquis cette conviction : que, si l'enseignement pratique, tel qu'il est exposé par M. Reich, est la tradition fidèle de la méthode de Heinicke, il est en même temps la réfutation la plus complète des principes soutenus par ce dernier dans sa polémique contre l'abbé de l'Épée : car, dans tout le cours de l'ouvrage, il nous a été impossible de découvrir un seul mot, une seule idée, que l'instituteur n'ait cherché à expliquer, soit par le dessin, soit par des actions ou des gestes, avant de prononcer le mot à l'élève. Dans la partie théorique, à la vérité, après avoir reconnu le langage mimique comme le premier moyen de communication et d'initiation à la langue écrite et parlée, M. Reich en accuse le vague et la pauvreté, et restreint son pouvoir interprétatif dans la sphère du monde sensible. Mais nous pourrions lui montrer dans son ouvrage même des passages qui seront en contradiction avec son assertion théorique.

Déjà M^{lle} Morel a démontré que, dans le duché de Bade et dans le Wurtemberg, les instituteurs se font illusion, en prétendant ne devoir qu'à la parole un résultat qu'ils obtiennent à l'aide de la pantomime ; l'ouvrage de M. Reich vient donner une nouvelle force à l'observation de M^{lle} Morel, et simplifie beaucoup la polémique qui s'est élevée entre ce qu'on appelle la méthode allemande et la méthode française. L'ouvrage de M. Reich nous autorise même à dire qu'à Leipzig on fait intervenir les signes d'une manière plus étendue qu'à Paris : car, comme nous le verrons bientôt, la première partie de l'éducation des sourds-muets consiste dans des exercices préparatoires pour développer la mémoire et le jugement des enfants, et ces exercices se font par des scènes animées où le maître appelle à son aide, tantôt la puissance de l'intuition, tantôt celle de la pantomime ; et dans l'enseignement même de la langue, l'instituteur,

après avoir expliqué par signes les mots isolés d'une phrase, complète la pensée par le langage mimique, en lui faisant ainsi jouer un rôle qui peut nuire à l'usage de la langue écrite.

Entrons maintenant dans l'examen détaillé de l'ouvrage. Dans l'introduction, l'auteur, pour démontrer combien il est important de commencer de bonne heure l'éducation des sourds-muets, fait un tableau de l'état déplorable où sont plongés ceux qui restent abandonnés à eux-mêmes. Il examine ensuite en quoi consiste la surdi-mutité, classe les différentes sortes de surdité selon leur origine et leur degré d'intensité, et distingue cette infirmité de l'idiotisme dont il signale les caractères.

L'instituteur indique la manière dont il convient d'agir avec le jeune sourd-muet, avant son entrée dans une école spéciale; après avoir montré l'infériorité du sourd-muet vis-à-vis de l'enfant doué du sens de l'ouïe, il fait connaître comment, chez le premier, la nature supplée à la privation de la parole, et quelle précieuse ressource elle offre dans le langage mimique pour arriver à son intelligence; il termine en conseillant aux parents d'envoyer leurs enfants sourds-muets aux écoles ordinaires jusqu'à l'âge où ils pourront être admis dans une école spéciale.

L'ouvrage de M. Reich est divisé en sept sections : les trois premières sont consacrées à l'étude de la pantomime et au développement de l'intelligence à l'aide de ce langage. L'auteur trace d'abord la marche qu'il suit, afin d'amener l'élève à recourir aux gestes pour manifester ses idées; et il se sert à son tour des gestes pour lui communiquer de nouvelles idées.

L'auteur étudie ensuite les signes naturels; il expose les éléments qui concourent à leur formation, et reproche à ce langage sa lenteur. Les signes, à son avis, sont toujours descriptifs et jamais appellatifs, comme les mots de

nos langues conventionnelles. L'observation de l'auteur est fondée, mais jusqu'à un certain point seulement; car, dans la conversation, les signes subissent tant de réductions qu'ils finissent, en quelque sorte, par n'être plus qu'appellatifs: un signe descriptif devient d'ailleurs appellatif, 1° par l'habitude, 2° par le trope.

S'attachant ensuite à faire ressortir le vague et la pauvreté du langage des gestes, il le confine dans la sphère des choses sensibles, le déclare incapable d'atteindre aux idées abstraites, métaphysiques et religieuses, et cite les signes de quelques idées abstraites à l'appui de son assertion. Cette citation, à notre avis, prouve déjà que, si le signe de telle ou telle idée métaphysique peut n'être pas très-exact, très-complet, il rappelle du moins cette idée d'une manière aussi sûre que le mot; car, comme ce dernier, il peut être expliqué par d'autres signes qui en fixeront le sens complet.

L'auteur fait ensuite observer, avec justesse, que le langage mimique n'a pas la même syntaxe que nos langues conventionnelles; que l'ordre des signes est déterminé par l'importance que le sourd-muet attache aux idées.

Maintenant M. Reich donne une nomenclature des êtres, des objets sensibles, dont les dénominations se présentent le plus souvent dans le premier développement de la langue, avec leurs qualités et les actions les plus communes qui s'y rapportent. A la suite de chaque mot, il en décrit le signe naturel avec une grande exactitude. Ces descriptions mimiques roulent sur les différentes dénominations de l'homme, selon son sexe, son âge et ses liens de famille; les animaux domestiques; la maison, ses parties et ce qu'elles renferment; les vêtements, les aliments, les boissons et les ustensiles qui en dépendent; les jeux; les objets d'étude; l'église et ce qu'elle renferme; les ouvriers, les métiers, les outils; quelques actions phy-

siques; les qualités des couleurs; les qualités physiques de l'homme, et les qualités relatives aux quatre sens du sourd-muet. Ce vocabulaire mimique nous a paru être d'un haut intérêt pour les instituteurs qui débutent dans la carrière. Nous avons eu soin de comparer les descriptions données par M. Reich avec les signes usités à Paris, et nous avons vu avec plaisir, qu'à quelques exceptions près, il y a parfaite concordance entre les deux écoles. Les descriptions de M. Reich donnent une idée beaucoup plus exacte du langage mimique que le prétendu dictionnaire des signes de l'abbé Sicard; et celui qui aurait assez de sagacité et de patience pour décrire ainsi tous les signes dont se compose la langue naturelle du sourd-muet rendrait un grand service à l'art dont elle forme la première base, et même à la philosophie, à la littérature, aux arts du dessin, à l'art de la déclamation.....

L'auteur passe ensuite à une série d'exercices où, à l'aide du langage mimique, il développe le sentiment et l'intelligence des sourds-muets. Ces exercices nous paraissent fort bien conçus; ils portent les élèves à réfléchir sur l'usage des objets, à les comparer, à remonter à leur origine, à les compter. Nous croyons qu'il peut être utile de citer un exemple, et nous nous bornons pour le moment à remarquer que, lorsque l'instituteur soumet ses élèves à ces épreuves, ils ne connaissent encore aucun mot de la langue articulée ou écrite : cette observation ne nous sera pas inutile plus tard.

PREMIER ENTRETIEN SUR LE CHANDELIER.

« Nous faisons écrire notre sourd-muet sur le soir. Il commence à faire sombre. Nous voulons lui demander : *peux-tu encore bien voir?* Nous faisons les signes de *voir toi bien?* (Physionomie interrogative et l'index sur l'écriture.) Le sourd-muet répond en secouant la tête.

« Maintenant je lui dis par signes : *je (veux) chercher de*
 « *la lumière* ; j'apporte une bougie , l'allume , fais le signe :
 « *clair (pour) écrire* , et la lui donne à tenir dans la main
 « gauche , pendant qu'il doit écrire avec la droite. Sa main
 « fait donc maintenant fonction de chandelier (*der Licht*
 « ou *Leucht* [*halt*] *er*) ; mais il montrera bientôt , s'il ne
 « le fait même dès le commencement (puisque cette main
 « ne peut remplir sa fonction de tenir le livre ou le tableau ,
 « pendant que l'autre écrit) , combien cela est incommode ,
 « et manifestera le désir de faire tenir la bougie dans quel-
 « que chose. J'apporte alors quelque vase élevé , comme
 « par exemple un étui de plumes , en bois ou en carton , et
 « demande à l'élève s'il veut y mettre la bougie (on in-
 « dique la bougie et ensuite l'étui). Ici l'élève , ou mon-
 « trera aussitôt , ou sera amené , par des épreuves et des ob-
 « servations rapides , à montrer que cet appareil ne tient
 « pas ferme. Je lui donne raison , fais semblant de m'aviser ,
 « cherche alors une assiette de bois et fixe l'étui dessus à
 « l'aide de cire ramollie au feu ; alors j'y place la bougie , et
 « elle tient. Mais maintenant je me mets à rire avec lui et
 « lui montre que ce n'est pas encore *bien* , (avec un air ré-
 « fléchi) que l'assemblage *n'est pas solide* , et que l'étui
 « lui-même n'est pas approprié à la bougie , qui en deve-
 « nant *plus courte* le brûlerait. Ne conçoit-il pas encore
 « cette dernière considération , je la lui rends sensible ,
 « lorsque la flamme atteint le bord de l'étui. Main-
 « tenant je lui dis : *je (ai quelque chose)¹ de mieux*
 « *dehors*. Peut-être trouve-t-il et donne-t-il maintenant lui-
 « même une description du chandelier (d'abord la forme
 « du tube avec la main recourbée et dressée de manière à
 « figurer un tube , puis la forme circulaire du pied avec

¹ La parenthèse indique ce que la pantomime naturelle laisse de côté.

« l'index de l'autre main , et ensuite la bougie , en posant
 « l'index droit sur la main gauche , préparée pour le recevoir), ou elle lui est donnée par l'instituteur, et il se
 « l'appropriera, puisqu'elle répond à ses perceptions obscures et à son besoin. Je cherche un chandelier, parcours
 « encore une fois les parties dont il se compose, attire
 « l'attention sur leur utilité, place la bougie dedans, et
 « ajoute : *bien ! et : l'homme (a) fait.* (Les deux mains
 « semblent saisir quelque chose et exécutent, en remuant
 « les doigts, un mouvement de va et vient.) *L'homme (est)*
 « *adroit* (on ouvre plus fortement les yeux, on montre un
 « air riant, et l'on dirige l'index sur le front qui se relève). »

M. Reich trouve , avec raison , un puissant moyen d'instruction dans l'usage qu'on peut faire des promenades ; il montre comment le spectacle de la nature , les productions de la terre , les travaux de la campagne aux différentes saisons de l'année , offrent une riche moisson de connaissances à une jeune intelligence que l'instituteur sait diriger avec habileté.

Dans la quatrième section , M. Reich traite de la parole articulée , à laquelle il assigne , comme tous les instituteurs allemands , une importance trop exclusive dans l'acte de la pensée. Pour démontrer la supériorité de l'articulation sur l'écriture , il donne pour point d'appui à ses raisonnements les avantages qu'elle offre chez les personnes douées de l'ouïe , mais dont elle est dépourvue chez le sourd-muet ; et c'est une erreur qui se reproduit souvent dans les ouvrages allemands , que celle de partir du rôle que joue la parole chez nous pour en tirer ensuite des conséquences relatives au sourd-muet. L'auteur cite à l'appui de son opinion l'assertion d'un sourd-muet , qui déclare ne pouvoir penser qu'à l'aide de l'articulation intérieure. Ce fait , dont nous ne prétendons pas contester la

vérité, ne prouve autre chose, sinon qu'un ordre de signes constamment associé aux idées finit par s'identifier si intimement avec l'acte de la pensée, que celui-ci ne peut plus avoir lieu sans l'autre; elle ne prouve pas qu'une habitude contraire ne puisse s'établir. La pensée, pour acquérir toute sa puissance d'action, a besoin de se greffer sur des signes; mais elle est libre dans son choix, et elle ne devient esclave d'un genre déterminé de signes qu'après en avoir longtemps porté la chaîne. On citerait cent exemples de sourds-muets qui, par une longue habitude, sont arrivés à ne pouvoir plus se représenter les idées qu'en mots articulés, sans prouver qu'il soit impossible de penser autrement; et un seul exemple d'un sourd-muet pensant par l'écriture ou par les gestes suffirait pour démontrer qu'il est possible de penser à l'aide d'autres signes que la parole articulée. Dans les trois premières sections de cet ouvrage, M. Reich donne d'ailleurs un démenti formel à sa propre opinion : car alors son élève ne connaît encore aucun mot ni écrit ni articulé, et en cherchant à développer son intelligence, à exercer sa mémoire, à former son jugement, à l'aide de scènes, tantôt intuitives, tantôt mimiques, il a sans doute la confiance d'être compris de son élève, ce qui exige l'acte de sa pensée. Pour que l'élève retire quelque fruit des exercices auxquels l'instituteur le soumet, il faut qu'il fasse attention, qu'il réfléchisse, compare et juge; et ce n'est pas à l'aide de mots, soit écrits, soit articulés, qu'il peut exécuter ces actes de l'intelligence, puisqu'il ne les connaît pas encore. Et plus loin, dans l'étude de la langue, l'auteur ne fait-il pas toujours précéder les mots d'une scène pantomimique? et dans la manifestation d'une pensée, ne recourt-il pas sans cesse à l'intervention des signes, pour compléter les éléments qui ne peuvent pas encore être exprimés par la langue conventionnelle? Les mots ne viennent donc qu'en seconde ligne; ils empruntent la

lumière que fait jaillir la pantomime, se l'approprient et la reflètent ensuite.

Passant à l'enseignement de l'articulation, l'auteur recommande de commencer à exercer le sourd-muet à la parole dès l'âge le plus tendre, plus tard les organes ne conservant plus la même souplesse. Il décrit, avec une grande précision et d'une manière fort étendue, l'appareil vocal, la position et le jeu des organes dans l'émission de tous les sons et articulations de la langue allemande.

L'auteur termine cette section, en indiquant la marche qu'il suit pour faire connaître au sourd-muet la numération jusqu'à dix; les jours de la semaine, avec les mots de *hier, aujourd'hui* et *demain*, qu'il explique à l'aide du cadre déjà communiqué par M. Jäger; et pour lui apprendre quelques formules de souhaits, il exerce le sourd-muet à prononcer ces mots, après lui en avoir révélé la signification par la pantomime.

M. Reich s'attache surtout à donner des idées justes à ses élèves. Déjà nous l'avons vu, par des exercices intuitifs et mimiques, mettre en jeu leurs facultés intellectuelles; il soumet encore ses élèves à de nouvelles épreuves, pour cultiver leur mémoire et leur intelligence. C'est encore sur le langage d'action qu'il appuie ses démonstrations, mais en y associant maintenant l'articulation et l'écriture.

Avant d'aborder la grammaire, il en prépare les matériaux; il parcourt avec ses élèves la nomenclature des objets sensibles, qu'il leur présente dans un certain ordre, et qu'après les leur avoir expliqués il leur fait prononcer, écrire, et apprendre par cœur. Après avoir fait connaître un grand nombre d'objets physiques, l'auteur explique à ses élèves les mots interrogatifs *qui? qu'est-ce qui? comment?* mais sans les faire entrer dans une phrase, celle-ci étant exprimée par signes; et ce n'est qu'après cette ex-

plication que l'auteur fait connaître le verbe *est* et l'adjectif. Cette marche ne nous paraît pas logique; car l'élève ne peut avoir besoin d'employer ces mots interrogatifs que lorsqu'il pourra exprimer une proposition. Pour donner à nos lecteurs une idée de la manière dont l'auteur procède pour enseigner des éléments de phrases, sans présenter la phrase complète dont ils font partie, et pour justifier en même temps ce que nous avons dit plus haut du rôle important que, contrairement à sa théorie, l'auteur fait jouer au langage mimique dans l'enseignement pratique de la langue écrite, nous allons citer le passage où il explique le pronom interrogatif *qui* ?

« La substance ou l'être dont on doit dire quelque chose, « appelé *sujet* dans le langage grammatical, et que l'on « demande tantôt par *qui* ? tantôt par *qu'est-ce qui* ? est « ou une personne ou une chose impersonnelle. Si dès ce « moment nous voulons questionner là-dessus notre élève « sourd-muet, ou le mettre en état d'adresser lui-même cette « question, nous avons à lui faire connaître d'abord les « mots interrogatifs *qui* ? (pour demander après une per- « sonne) et *qu'est-ce qui* ? (pour demander après une « chose).

« La voie la plus courte et la plus usitée semble être « que l'instituteur emploie ces deux mots interrogatifs; « qu'après les avoir fait précéder du signe mimique, il se « borne à demander après une personne indéterminée « avec *qui* ? et après une chose indéterminée avec *qu'est-ce « qui* ? Mais comme l'enseignement le plus sûr et le plus « fructueux n'est pas toujours celui où le maître ne fait « que donner, sans la certitude que l'élève aussi reçoit « (c'est-à-dire qu'il s'approprie ce qui lui est donné, et « comment), il en est de même ici. Voulons-nous ac- « quérir cette conviction, voulons-nous enseigner réelle- « ment ? il nous faut amener notre élève sourd-muet lui-

« même à l'emploi de ces mots interrogatifs, en le plaçant
 « dans la situation où il éprouve le besoin de demander.
 « Si nous admettons que le sourd-muet peut déjà décrire
 « par la pantomime beaucoup de personnes et d'objets qui
 « lui sont connus et qu'il a appris aussi leurs noms écrits,
 « nous écrivons ces noms sur un tableau en deux colonnes
 « (l'une pour les personnes et l'autre pour les choses), les
 « uns sous les autres, comme pour une répétition de la des-
 « cription mimique donnée par nous. Parmi les personnes,
 « doivent se trouver des absentes aussi bien que des pré-
 « sentes ; c'est pourquoi cet exercice réussit le mieux dans
 « les classes, en présence des écoliers entendants. Nous
 « réunissons chaque colonne dans une accolade, et nous
 « écrivons en grosses lettres, à l'une (une) *personne*,
 « à l'autre (une) *chose*. Là dessus nous cachons ou nous
 « faisons cacher quelque chose appartenant à l'élève,
 « par exemple son ardoise, sans qu'il le sache, et lui
 « demandons maintenant cet objet. L'élève veut chercher
 « son ardoise, mais ne la trouve pas à sa place, et sa pre-
 « mière pensée, dans ce cas, n'est pas certainement qu'il
 « l'a perdue, mais que *quelqu'un* l'a ôtée. L'indique-t-il ?
 « nous nous plaçons avec lui devant le tableau, nous imi-
 « tons l'action de prendre et lui demandons si (indiquant,
 « tantôt les noms contenus dans la colonne des personnes,
 « tantôt ceux contenus dans la colonne des choses), c'est
 « *ici* ou *là* ? L'élève désigne-t-il les noms de personnes,
 « on lui dit par signes : *tu ne sais pas laquelle* ? (On porte
 « les doigts au front, ensuite on fait comme si on voulait
 « indiquer quelqu'un de l'index, mais on le retire aussitôt
 « en secouant la tête.) Le désir de connaître se peint sur la
 « physionomie pendant qu'on le regarde avec un air inter-
 « rogateur, et dès qu'il manifeste aussi ce désir ou que du
 « moins il fait un signe affirmatif, on écrit au-dessus des
 « noms de personnes, d'abord un grand point d'interro-

« gation ? on répète encore une fois, en arrêtant l'index
 « de la main gauche sur ce signe d'interrogation, la pan-
 « tomime pour *désirer savoir*, et l'on écrit alors le mot
 « *qui* devant le point d'interrogation. Ensuite on dit par
 « le langage mimique : *je voudrais* (un mouvement de la
 « main recourbée vers soi, avec l'expression du désir)
 « *savoir* (on pose les doigts sur le front et l'on regarde
 « vers les noms) *qui ?* (en prononçant). L'élève voudrait
 « aussi le savoir ; c'est pourquoi le maître lui fait signe de
 « demander à ses camarades : *qui* (par l'articulation) (a)
 « *mon ardoise* (par signes) ? A l'instant se présente le
 « possesseur ; qui prononce (en s'indiquant avec l'index) :
 « *moi !* et lui rend l'ardoise. Pendant ce temps, l'institu-
 « teur s'est placé devant le tableau ; il regarde les noms,
 « parmi lesquels doit se trouver celui de l'élève qui
 « avait l'ardoise, engage le sourd-muet à en faire autant,
 « lui demande maintenant encore une fois : *qui ?* et laisse
 « le sourd-muet lui donner le nom de cet élève. »

L'enseignement des adjectifs est de la part de l'auteur l'objet d'une attention toute spéciale ; il les classe d'après leur analogie, fait sur chaque qualité et son contraire un exercice qui amène l'élève à trouver lui-même les deux qualités opposées ; à la fin de l'explication, l'instituteur soumet l'élève à une épreuve qui le force à appliquer avec discernement les qualités qui conviennent aux objets.

Après avoir appris à ses élèves à affirmer une qualité d'un objet, M. Reich leur présente les objets dans un état passif, par suite d'une action exercée sur eux, comme l'habit est cousu, le chanvre est filé, le papier est écrit, etc. Il nous semble qu'il serait plus convenable de montrer ces verbes dans la forme active, parce qu'alors on peut exécuter l'action sous les yeux de l'élève.

Maintenant l'auteur entre dans l'enseignement grammatical ; il commence par classer les différentes espèces de

mots que son élève connaît déjà dans une série de colonnes, auxquelles il affecte la dénomination grammaticale qui leur convient. Puis il explique l'article défini et l'article indéfini, ainsi que le pluriel. L'auteur entre dans de longs développements sur la manière dont il procède pour faire connaître à son élève les divers cas de la déclinaison allemande, et en même temps les mots interrogatifs et les prépositions qui exigent l'emploi de tel ou tel cas. La pantomime donne toute la vie à ces exercices; c'est elle qui exprime la pensée entière dont la forme en question n'est qu'un des éléments isolés. Chaque leçon est terminée par une épreuve où l'élève doit replacer des mots laissés en blanc, en leur donnant la terminaison voulue. Ensuite l'instituteur fait connaître les pronoms personnels, mais sans les unir encore à un verbe; enfin il initie ses élèves dans les différents temps des verbes *être* et *avoir*, et leur apprend les mots destinés à étendre ou à restreindre la valeur des substantifs, ainsi que les pronoms possessifs, la déclinaison des adjectifs et les noms de nombres ordinaux.

La septième section est consacrée au développement de quelques idées générales, avec les termes qui les expriment; mais ici encore, au lieu de présenter d'abord un certain nombre de faits individuels pour en déduire ensuite le point de vue qui leur est commun, il commence par faire distinguer les caractères saillants, les réunit sous une dénomination abstraite, et seulement après y fait rapporter les individus qui possèdent ces mêmes caractères.

Dans un appendice, l'auteur donne l'aperçu d'un vocabulaire qu'il met entre les mains de son élève, et dont il lui explique chaque jour quelques mots, tantôt par l'intuition, tantôt par le dessin ou la pantomime. L'ouvrage est terminé par des tableaux de déclinaisons et de conjugaisons, et par un tableau de forme circulaire, destiné à

être collé sur un carton, et contenant la division de l'année en saisons, en mois et en jours, avec l'indication des époques les plus remarquables et des phénomènes météorologiques de chaque saison.

C'est là que s'arrête ce que M. Reich appelle *la première école du sourd-muet*. Ce degré d'instruction ne va pas au delà de la phrase simple. Arrivé à ce point, le sourd-muet instruit d'après la méthode de M. Reich doit avoir une intelligence assez développée ; il est accoutumé à réfléchir, à comparer et à juger ; ses idées seront exactes et sa mémoire sera meublée d'une nomenclature très-étendue de substantifs, d'adjectifs, d'expressions de rapports et de formes interrogatives ; mais il doit être peu versé dans l'usage de la langue écrite ; l'expression de sa pensée doit être bien faible, bien monotone, puisque, tout en connaissant presque toutes les parties grammaticales, il ne peut les employer qu'avec les deux verbes *être* et *avoir*. Le monde extérieur ne peut être reproduit que dans sa partie passive ; l'action la plus simple est hors de sa portée, puisqu'il ne connaît pas encore la forme active des verbes. Toute la langue écrite du sourd-muet se borne donc à ces deux formes de phrases : un tel ou une telle chose est de telle manière, ou un tel ou une telle chose a telle chose. La pantomime, au lieu de se borner au rôle d'interprète, s'est trop constamment substituée à la langue écrite.

26° Die Taubstummen Schule zu Dresden. Ein Wort zum Besten der Taubstummen im Königreich Sachsen. Dresden, 1831.

L'École des Sourds-Muets à Dresde. — Un mot en faveur des Sourds-Muets dans le royaume de Saxe. Dresde, 1831.

Cette publication a pour but d'exposer ce qui a été fait

à l'école des sourds-muets de Dresde pour répandre en Saxe l'enseignement de cette classe malheureuse. Elle se divise en deux parties : la première fait connaître l'origine de l'école ; elle contient le rapport que M. Zahn a présenté en 1828 à la commission administrative du séminaire de Dresde, pour attirer son attention sur la nécessité d'instruire les sourds-muets, sur les moyens qu'offrait le séminaire des maîtres d'écoles pour atteindre ce but, et sur les avantages que les séminaristes retireraient eux-mêmes de l'étude de cet art spécial. La seconde partie est consacrée à faire connaître la situation actuelle de l'école, sous le rapport matériel seulement, sa fondation, trop récente alors, n'ayant pas encore permis de donner beaucoup d'extension à l'enseignement.

27° Ueber Taubstumme. Ein Vortrag gehalten in der allgemeinen Versammlung der Gesellschaft für Natur und Heilkunde in Dresden, am 16 october 1833, von Doctor Eduard Schmalz, Doctor der Philosophie, Medizin und Chirurgie. Dresden, 1834.

Sur les Sourds-Muets. Rapport lu dans la réunion générale de la Société des sciences naturelles et médicales, à Dresde, le 16 octobre 1833; par le docteur Édouard Schmalz, docteur en philosophie, en médecine et en chirurgie, etc. Dresde, 1834.

Après avoir donné une définition exacte de la surditité, M. Schmalz expose combien il est difficile de distinguer la surditité congéniale de la surditité accidentelle ; il signale les principales causes de cette infirmité, en relevant les erreurs répandues sur ce sujet. Il examine l'influence de la surditité sur le développement intellectuel et moral, et donne quelques indications sur les tentatives que l'on a faites pour la guérison de cette infirmité, tentatives qui jusqu'ici n'ont pas été suivies de résultats bien positifs.

Après avoir présenté le rapport des sourds-muets qui reçoivent le bienfait de l'instruction et de ceux qui en restent privés, il résume les principaux caractères qui distinguent les méthodes d'enseignement d'Amman, de Heinicke, de Graser, de l'Épée et de Sicard.

A la fin de son rapport l'auteur fournit de précieux renseignements sur la statistique des sourds-muets en Saxe, et il fait connaître les institutions qui, dans sa patrie, sont destinées à cette classe d'infortunés, en appelant l'attention publique sur leur insuffisance.

28° Rede am Schlusse der öffentlichen Prüfung über die im hiesigen Institute sich befindenden 10 Taubstummen; gehalten von G. Roller, Cand. Theol. Gehülfe seines Vaters an dem Taubstummen-Institut. Nebst einem Anhang, die Entstehung und den bisherigen Fortgang des hiesigen Taubstummen-Instituts enthaltend. Worms, 1832.

Discours prononcé à la clôture de l'exercice public sur les dix sourds-muets de l'Institution de Worms, par G. Roller....; avec un appendice concernant l'organisation et les progrès de l'Institution. Worms, 1832.

Dans ce discours, M. Roller, fils, traite de l'état déplorable des sourds-muets sans instruction, des privations que leur impose leur infirmité, et des avantages inappréciables que leur procure l'éducation. Il termine en faisant un appel à l'intérêt de ses concitoyens en faveur de l'Institution de Worms, qu'il voudrait voir élever au rang d'établissement public.

Ce discours est suivi de quelques détails sur l'origine et l'état actuel de l'établissement de Worms.

29° Ausführliche Nachricht über die Gründung, Wirksamkeit und Einrichtung der Taubstummen-Anstalt zu Hildesheim;

von F. C. Kuhlitz, Vorsteher, derselben. Hannover, 1832:
In der Hahn-schen Hofbuchhandlung.

Notice détaillée sur la fondation, les travaux et l'organisation de l'Institution des sourds-muets à Hildesheim, par F. C. Kuhlitz, directeur de cette école. Hanovre 1832. A la librairie de Hahn.

Après avoir rapporté les circonstances qui ont précédé et accompagné la naissance de l'établissement, M. Kuhlitz entre dans l'exposition de la marche qu'il suit pour former l'éducation intellectuelle, morale et physique des élèves confiés à ses soins ; les observations que l'auteur a faites à l'Institution de Berlin et les écrits publiés par les principaux instituteurs lui ont été d'un grand secours. La brochure est terminée par la distribution des heures de la journée, la description de l'intérieur de l'établissement, le personnel et les statuts de l'école. Une lithographie représentant les différentes positions de la bouche dans la prononciation des voyelles est annexée à la notice.

30° Der Taubstumme im uncultivirten Zustande, nebst Blicken in das Leben merkwürdiger Taubstummen; von dem Taubstummen Otto Friedrich Kruse, Lehrer an der Bremer Taubstummen-Anstalt. Bremen, 1832.

Le Sourd-Muet sans instruction, avec des notices biographiques sur des sourds-muets célèbres; par le sourd-muet Otto-Frédéric Kruse, professeur à l'Institution des sourds-muets de Brême. Brême, 1832.

L'histoire naturelle du sourd-muet, et par là nous n'entendons pas seulement l'étude de son organisation physique, mais encore celle de son état intellectuel et moral, serait un sujet plein d'intérêt pour la philosophie expérimentale. Les ouvrages qui sont destinés à faire con-

naître le sourd-muet méritent donc de notre part la plus sérieuse attention, surtout, lorsque l'auteur est lui-même sourd-muet et qu'il fait ainsi sa propre histoire.

M. Kruse n'est cependant pas sourd-muet de naissance; il n'a perdu l'ouïe qu'à l'âge de six ans, à la suite d'une fièvre scarlatine; il a donc parlé et il savait lire avant d'être réduit à se servir du langage mimique, circonstance dont il importe de tenir compte dans l'appréciation des faits et des opinions que l'auteur émet.

Admis comme élève à l'Institution de Kiel, il suivit cette école, lors de sa translation à Schleswig et y resta en qualité de répétiteur, après que son éducation fut terminée. En 1825, il quitta l'école de Schleswig, et, en 1828, il devint professeur à l'établissement de Brême, où il exerce encore aujourd'hui les mêmes fonctions.

Avant la publication de l'ouvrage que nous examinons, M. Kruse avait déjà fait paraître une réfutation du fameux traité de Herder sur l'origine des langues. Il serait curieux de voir un des philosophes les plus profonds de l'Allemagne jugé par un sourd-muet, et surtout d'examiner comment ce sourd-muet refuse aux hommes le pouvoir d'inventer les langues, pendant que lui-même, se servant d'une langue qui est évidemment de création humaine, donne ainsi un démenti à ses propres arguments. Nous regrettons vivement que cet ouvrage ne nous soit pas encore parvenu. Arrivons maintenant à l'analyse de l'ouvrage qui nous occupe en ce moment.

Après avoir donné une définition exacte de la surditité, M. Kruse trace un aperçu général de l'état du sourd-muet avant son instruction; mais ici il commence par rapporter les opinions des instituteurs qui ont traité ce sujet, parce que, sourd-muet lui-même, il n'a qu'une connaissance imparfaite des jouissances accordées aux hommes doués de tous les sens, et que cette connaissance

est le meilleur terme de comparaison pour apprécier justement toute la grandeur de l'infortune attachée à la privation de l'ouïe.

L'auteur attribue l'état de dégradation du sourd-muet à l'isolement auquel son infirmité le condamne ; il peint la contrainte que cet infortuné éprouve , ayant comme les autres hommes le désir de communiquer ses idées , ses sentiments , mais parlant un langage qui n'est pas compris.

« Placé au milieu de la société à laquelle cependant il
 « reste étranger, le sourd-muet , dit M. Kruse , n'éprouve
 « pas les joies et les agréments de la vie ; elle n'est pour
 « lui qu'une succession de jours remplis d'amertume , où
 « nulle heure joyeuse ne succède à l'heure triste. Comme
 « les autres hommes , il voudrait entrer en communica-
 « tion de pensées et de sentiments avec ceux qui l'entou-
 « rent ; il voudrait prendre part aux plaisirs , aux amu-
 « sements des autres enfants. Mais hélas ! Il faut qu'il
 « reste confiné dans la solitude , où il peut en paix s'a-
 « breuver de ses lugubres pensées , parce qu'il n'est pas
 « versé dans la langue usitée , parce qu'il ne connaît pas
 « les lois et les coutumes de la vie sociale. S'il pou-
 « vait du moins exprimer un seul désir , un seul besoin du
 « cœur ! Mais , hélas ! personne ne le comprend , parce qu'il
 « parle une langue étrangère. Plus sont heureuses les dis-
 « positions et les facultés dont le sourd-muet est doué ,
 « plus est impérieux chez lui le désir de communiquer
 « ses pensées , et le besoin d'apprendre ; mais aussi il sent
 « d'autant plus la privation de l'ouïe et de la parole ,
 « comme un obstacle à la satisfaction de ses besoins in-
 « tellectuels. Il voudrait tant s'instruire comme ses frères
 « qui entendent ! Il a peut-être autant et plus d'aptitude à
 « l'instruction ; mais cette aptitude ne lui sert qu'à mieux
 « comprendre la grandeur de son infirmité. »

M. Kruse décrit le bonheur que l'éducation procure au sourd-muet. Ce n'est plus le même être : devenu membre de la société, il participe à la plupart des avantages attachés à ce titre, comme il en comprend les obligations ; et si quelquefois il déplore encore la rigueur de son destin, il trouve bientôt une consolation dans la religion.

M. Kruse convient que la surdité est un obstacle naturel au développement intellectuel et moral ; mais si elle retarde l'essor des dispositions naturelles, elle ne saurait du moins jamais les détruire. Chez le sourd-muet, l'ouïe est remplacée par le sens de la vue, et la langue par les gestes et le jeu de la physionomie ; ce qui nécessite, dans l'éducation de cet infortuné, une autre voie de développement intellectuel, que l'instituteur doit étudier.

L'auteur examine l'influence que la surdité exerce sur le corps, la physionomie et les habitudes extérieures des sourds-muets ; il trouve parmi ceux-ci autant de différences individuelles que chez les autres hommes ; mais, quelles que soient ces différences, ils conservent toujours un trait qui leur est particulier et qui forme comme leur caractère national. Ensuite M. Kruse considère le sourd-muet sous quatre points de vue différents : sous le rapport du cœur, de l'esprit, de la moralité et du sentiment religieux.

Par rapport aux dispositions du cœur, l'auteur montre que l'égoïsme, la défiance, l'opiniâtreté, qui caractérisent le sourd-muet, proviennent de l'indifférence et souvent des mauvais procédés dont il est l'objet, car l'intérêt et la bienveillance qu'on lui témoigne réveillent en lui la sympathie, premier germe de la vie morale ; alors il est accessible aux sentiments affectueux, à l'amitié, à la reconnaissance ; toutefois il est peu expansif ; mais, s'il reste froid, insensible, c'est souvent la faute de celui qui lui fait du bien. L'auteur signale la puissante influence qu'exerce sur

le sourd-muet l'exemple des personnes qui l'entourent, et surtout de ses amis et de ses supérieurs. S'il est irascible et vindicatif, c'est parce-qu'il interprète mal la conduite qu'on tient à son égard, et que souvent on se joue de lui; s'il est entêté, cela tient à la difficulté des communications intellectuelles; mais cette opiniâtreté bien dirigée peut engendrer la fermeté de caractère. Inspiré par un sentiment profond de l'honneur et de la honte, il fait parade de ses bonnes qualités et cache avec soin tout ce qui pourrait nuire à sa réputation; il supporte avec peine l'injure et le mépris, et se montre très-sensible à l'approbation et au blâme. Du reste, ayant moins de désirs que les autres hommes, il est par là même exempt de beaucoup de soucis. Comme tout être humain, il éprouve le sentiment qui nous porte vers l'autre sexe, et chez lui la contrainte peut donner à ce sentiment une mauvaise direction. Dans la préférence qu'il accorde à une femme, le sourd-muet, selon M. Kruse, est moins déterminé par la beauté physique et la fortune que par les qualités de l'esprit et surtout du cœur. En exposant les motifs qui privent la plupart des sourds-muets des liens du mariage, l'auteur cherche à les réfuter.

M. Kruse, considérant ensuite le sourd-muet sous le rapport de l'esprit, trouve que le besoin d'entrer en communication avec les hommes pour comprendre leurs pensées et pour leur transmettre les siennes, le rend plus attentif à tout ce qui s'offre à sa vue; il observe les qualités, les propriétés des objets, les actions, les mouvements des hommes; et les caractères réels ou apparents des choses deviennent son langage. Doué d'intelligence, de mémoire, de jugement, de réflexion, il se souvient, choisit et raisonne; il pense aux meilleurs moyens d'arriver à un but, et ses actions sont le résultat de la réflexion et non de l'instinct.

L'auteur cependant ne se dissimule pas que , quant au développement intellectuel , le sourd-muet reste toujours inférieur aux autres hommes , et il indique parfaitement la cause de cette infériorité. L'homme s'instruit de deux manières , et par lui-même et par le commerce de ses semblables ; le sourd-muet n'a que la première voie d'instruction ; tout ce qu'il sait , il ne le doit qu'à lui seul ; aussi reste-t-il dans l'ignorance des lois sociales et religieuses.

M. Kruse présente ensuite quelques observations sur le langage des gestes , et , ce qui peut paraître étonnant chez un sourd-muet , il ne lui accorde presque que la puissance de la peinture ; mais il convient de se rappeler ici que l'auteur a longtemps entendu et parlé avant de perdre l'ouïe. Ce qui le porte surtout à accuser la langue mimique d'impuissance et de pauvreté , c'est que le sourd-muet , en exprimant sa pensée par écrit , confond longtemps le verbe avec l'adjectif ; mais de ce que , pour l'expression d'une action , le sourd-muet adopte la forme adjectivale , il ne s'ensuit pas que ces deux sortes d'idées soient confondues dans son esprit ; nous y voyons seulement une conséquence naturelle de la manière vicieuse dont l'abbé Sicard enseignait le verbe , et qui est suivie encore fidèlement dans la plupart des écoles de l'Allemagne. Pour juger le langage mimique , il ne faut pas le considérer comme une traduction servile de toutes les formes conventionnelles de nos langues parlées , il faut l'envisager en lui-même comme une langue primitive , destinée à l'expression immédiate de la pensée ; et alors on verra qu'il se prête à la manifestation de toutes les idées , puisqu'il est compris de ceux qui ne comprennent pas d'autre langue.

Étudiant le sourd-muet sous le rapport de la moralité , M. Kruse reconnaît en lui le sentiment moral. Comme les autres enfants , celui qui est privé de l'ouïe entend cependant la voix de la conscience ; il distingue

le bien du mal, le juste de l'injuste ; mais abandonné à lui-même, sans frein, sans instruction, il cède facilement à ses penchans et souvent à ses passions. Parmi les vices que l'auteur a observés chez le sourd-muet sans éducation, il signale surtout la gourmandise, le penchant au vol, au mensonge, à la calomnie, à la jalousie ; mais les directions morales font une forte impression sur le cœur de ce malheureux.

Enfin l'auteur, considérant le sourd-muet sous le rapport du sentiment religieux, assure qu'il a le pressentiment d'un être supérieur dont il dépend ; qu'il se figure en outre plusieurs divinités auxquelles il prête les plus mauvaises qualités ; qu'il a les idées les plus singulières sur l'intervention de la divinité dans les phénomènes de la nature ; mais que cet être surnaturel le remplit de crainte plutôt que de confiance.

L'observation a démontré à l'auteur que, par leurs seuls efforts, les sourds-muets ne s'élèvent pas jusqu'à l'immortalité de l'âme ; mais quelques-uns croient à une vie très-longue et même à une résurrection, et à ce sujet l'auteur raconte des conversations fort curieuses que plusieurs de ses frères d'infortune ont eues touchant leur existence à venir, conversations dont M. Kruse, jeune élève alors, a été le témoin et auxquelles il a même pris part.

Dès que l'intelligence du sourd-muet a reçu quelque développement, l'auteur pense qu'on peut essayer de l'initier à la connaissance de l'Être suprême. Les merveilles de la nature offrent les meilleures occasions de lui révéler cette sublime vérité, et l'enseignement religieux exerce l'influence la plus bienfaisante sur la conduite du sourd-muet.

Dans un appendice M. Kruse donne une série de notices biographiques sur les sourds-muets les plus célèbres

de tous les pays. L'ouvrage est terminé par un sermon prononcé dans l'intérêt des sourds-muets.

31° *Naturgemässer Sprachunterricht für Taubstumme; von H. F. Heumann, Lehrer und Vorsteher der Grossherzoglich Oldenburgischen Taubstummen-Anstalt zu Wildeshausen. Erster Theil. Bremen, 1833, bei Wilhelm Kaiser.*

32° *Naturgemässer Sprachunterricht.... etc. zweiter theil. Einfachste Satzbildung. Bremen, 1835.*

Enseignement de la Langue, fondé sur la nature, pour les sourds-muets; par H. F. Heumann, directeur de l'Institution des sourds-muets du grand-duché d'Oldenbourg, à Wildeshausen. Première partie. Brême, 1833.

Seconde partie : formation des phrases les plus simples. Brême, 1835, chez Wilhelm Kaiser.

Ces deux brochures, qui ne sont que la première et la seconde partie d'un ouvrage plus complet que se propose de publier M. Heumann, se divisent chacune en deux sections. Dans la première section, l'auteur initie l'élève à la prononciation de tous les sons et articulations, à l'aide d'une série d'exercices, où il épuise toutes les combinaisons dans lesquelles les lettres peuvent être associées : c'est un simple *abécédaire*. La seconde section est consacrée à faire connaître la mesure et l'intonation qu'il faut donner à chaque syllabe suivant sa position : c'est un petit traité de *prosodie*.

La seconde partie est consacrée à initier le sourd-muet dans la formation des phrases simples ; elle est divisée aussi en deux sections, et chaque section se partage à son tour en deux divisions.

Dans la première section, l'auteur fait connaître les qualités et les actions les plus communes dans la proposition simple et dans le verbe sans complément. Dans la deuxième section, il enseigne la conjonction *et*, la formation du plu-

riel, quelques adverbes, les degrés de comparaison; il décompose les objets en leurs diverses parties, et rapporte les substantifs à des dénominations génériques; enfin il fait connaître les trois temps primitifs des verbes, mais en ne les employant qu'à la troisième personne. Chaque leçon présente d'abord d'une manière isolée les mots qui font le canevas de la leçon, puis ils sont employés dans de petites phrases; enfin la leçon est terminée par un certain nombre d'autres mots isolés, sur lesquels les élèves doivent à leur tour composer des phrases.

33° Dritter Bericht des Verwaltungs-Ausschusses der am 28^{ten} may 1827 gestifteten Taubstummen-Schule für Hamburg und das Hamburger Gebiet. Hamburg, 1832.

34° Vierter Bericht des Verwaltungs - Ausschusses der am 28^{ten} may 1827 gestifteten Taubstummen-Schule für Hamburg und das Hamburger Gebiet. Hamburg, 1834.

Troisième et quatrième rapports du Conseil administratif de l'école des sourds-muets fondée le 28 mai 1827, pour Hambourg et son territoire. Hambourg, 1832 et 1834 ¹.

Dans une lettre qui accompagne l'envoi de ces deux rapports, MM. les administrateurs de l'école de Hambourg nous annoncent que les deux premiers rapports ont déjà été adressés à l'Institution de Paris: nous regrettons vivement qu'ils ne nous soient pas parvenus; le premier surtout nous eût été d'une grande utilité, parce qu'il nous aurait sans doute fourni des renseignements détaillés sur l'origine et l'organisation de l'école. Nous avons extrait des troisième et quatrième rapports tous les documents rela-

¹ Le cinquième rapport, que nous recevons à l'instant, sera analysé dans la prochaine Circulaire.

tifs à la situation actuelle de l'école de Hambourg, et nous les avons insérés dans le chapitre quatrième.

L'école de Hambourg étant soutenue par une association de bienfaisance publique, l'administration de cette école rend tous les deux ans un compte moral de la situation de l'établissement aux nombreux souscripteurs et donateurs qui le soutiennent. Les troisième et quatrième rapports, que nous avons sous les yeux, embrassent une période de quatre années; ils indiquent les dons et legs faits en faveur de l'école, les changements survenus dans le personnel de l'enseignement; ils signalent les élèves qui ont quitté l'Institution, en donnant sur chacun d'eux une notice qui fait connaître l'origine de leur surdité, la date de leur naissance et de leur admission dans l'école, la marche de leurs études, leurs progrès, le degré d'instruction qu'ils ont atteint, l'époque de leur sortie et leur position actuelle dans la société.

MM. les administrateurs de l'Institution de Hambourg obligent les élèves à tenir un journal, où ils consignent tous les faits qui se passent autour d'eux et les réflexions qu'ils provoquent: nous applaudissons à cette mesure, qui est déjà pratiquée dans un grand nombre d'institutions. Pour donner au public une preuve des progrès que les élèves ont faits dans l'instruction, MM. les administrateurs ont inséré dans leurs rapports de longs extraits du journal que rédigent les élèves, sans corriger les fautes qu'ils ont commises. Ces spécimens ne sont pas dénués d'intérêt; ils attestent les résultats satisfaisants que l'école de Hambourg a déjà obtenus, malgré la date récente de sa création.

Outre ces documents, qui sont communs aux deux rapports, le troisième expose encore les mesures et les précautions que MM. les administrateurs avaient adoptées lors de l'invasion du choléra, qui heureusement n'a point

fait de victimes. Le quatrième rapport présente un tableau, où tous les élèves sont classés d'après leurs progrès dans les différentes branches de l'enseignement; il indique les ouvrages que les instituteurs ont suivis dans leurs leçons. Le rapport rend aussi compte des épreuves qu'ont subies deux élèves qui ont fait leur première communion, afin de s'assurer s'ils connaissaient les vérités de la religion; le résultat de cette épreuve a été très-satisfaisant; cet examen est accompagné de l'allocution que le prêtre a adressée aux assistants, à l'occasion de cette cérémonie religieuse. Enfin le quatrième rapport contient encore la réfutation de quelques critiques que M. le docteur Harnisch, directeur du séminaire de Weissenfels, a publiées sur l'école de Hambourg, dans la *feuille rhénane pour l'éducation et l'instruction* (Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht); et nous devons relever ici la légèreté avec laquelle des observateurs superficiels, étrangers à l'enseignement des sourds-muets, jugent quelquefois les résultats généraux des institutions d'après quelques faits isolés, recueillis à la hâte. Les deux rapports sont terminés chacun par la liste des souscriptions et des donations, par la balance des recettes et des dépenses.

Nota. Cette Circulaire était terminée lorsque le cabinet du Roi a transmis à l'Institution de Paris les quatre premières livraisons d'un ouvrage publié par M. Czech, professeur à l'Institution des sourds-muets de Vienne, sous ce titre : *Les idées et la langue enseignées sous une forme sensible* (Versinnlichte Denk und Sprachlehre, von Franz, Hermann Czech, Vienne, 1836). Cet ouvrage avait été offert au Roi des Français par l'ambassadeur d'Autriche, au nom de l'auteur. Il est devenu l'objet d'un rapport très-étendu qui a été communiqué au cabinet du Roi. Mais, dans l'impossibilité de le résumer actuellement, nous nous bornerons à indiquer sommairement les matières qu'il traite, nous réservant d'en présenter une analyse plus complète dans la prochaine Circulaire, lorsque l'ouvrage entier aura paru.

En publiant cet ouvrage par livraisons, l'auteur a pour but de faciliter et de répandre l'enseignement des sourds-muets et de le mettre à la portée des maîtres d'écoles. Voir jouir tous les sourds-muets du bien-

DANEMARCK.

35° Unterrichts-Cursus für Taubstumme, zum Gebrauch des Königlichen Taubstummen-Instituts zu Schleswig; von H. Hensen, Professor, Vorsteher des Königl. Taubst. Inst., etc.

Cours d'instruction pour les Sourds-Muets, à l'usage de l'Institution royale des sourds-muets à Schleswig, par H. Hensen, directeur de l'Institution des sourds-muets de Schleswig.

Quoique cet ouvrage ait été publié, pour la première fois, il y a déjà nombre d'années, nous croyons cependant devoir en présenter ici l'analyse, parce qu'il ne se trouve encore indiqué ni dans l'ouvrage de M. de Gérando, ni dans les précédentes Circulaires; l'ouvrage a d'ailleurs beaucoup de mérite, et les instituteurs qui ne le connais-

fait de l'éducation, tel est son vœu; en faciliter, en hâter l'accomplissement, tel est le but de ses efforts. Afin de porter les gouvernements à remplir le devoir sacré que leur impose l'humanité, M. Czech fait connaître les sages mesures adoptées par le Danemarck dans l'intérêt des sourds-muets; et propose celles que le gouvernement autrichien devrait prendre pour généraliser l'éducation de cette classe d'infortunés.

Dans la seconde livraison, l'instituteur de Vienne entre dans des considérations générales d'une haute importance sur l'état naturel du sourd-muet, et qu'il recommande comme une étude nécessaire avant d'entreprendre son éducation.

Après avoir bien déterminé quel doit être le but de l'instituteur dans l'éducation du sourd-muet, l'auteur fait un examen approfondi de tous les moyens généraux de communication, qui sont : le langage de la nature, les images, les hiéroglyphes, les gestes, la mimographie, la parole articulée, la sténographie, la télégraphie, le langage des signes méthodiques ou artificiels, la pédologie, la musique. Nous ne pourrions pas suivre en ce moment l'auteur dans l'analyse de ces divers moyens.

Dans la quatrième livraison, M. Czech commence à faire connaître les procédés pratiques à l'aide desquels l'instruction est donnée aux sourds-muets.

Enfin chacune des livraisons publiées par M. Czech contient deux ou trois tableaux d'images pour faciliter l'instruction des sourds-muets.

sent pas, nous sauront gré de leur en offrir l'analyse succincte.

Directeur de l'Institution des sourds-muets de Schleswig, M. Hensen a senti le besoin d'offrir à ses collaborateurs le fruit de sa longue expérience, de tracer un cours d'enseignement qui pût leur servir de guide ; et mettre de l'uniformité dans la marche des études. Ce cours d'enseignement est divisé en six parties. La première partie forme en quelque sorte l'abécédaire du sourd-muet ; elle apprend à l'élève les caractères de l'écriture, leur prononciation, leur association pour composer les mots ; l'auteur présente les sons et les articulations, avec des exercices de mots sur chaque lettre. L'enseignement de la parole a lieu conjointement avec celui de l'écriture et de l'interprétation idéologique des mots. M. Hensen considère la parole, non-seulement comme un moyen de communication, mais encore comme un puissant auxiliaire pour apprendre l'orthographe et fixer les mots dans la mémoire. Il pense même, et en cela nous ne saurions partager son opinion, que l'instruction qui ne repose pas sur l'articulation ne peut avoir de fondement solide ; il assure que l'élève ne peut retenir l'ordre dans lequel les caractères se succèdent pour former les mots, s'il ne sait les prononcer, et que l'intuition des mots ne suffit pas pour étudier une langue. Cette opinion est trop exclusive ; elle est démentie par l'exemple d'une foule de sourds-muets qui n'ont jamais prononcé un mot et qui connaissent parfaitement la langue de leur pays. Nous ne voulons pas prétendre que l'articulation ne soit d'aucun secours pour faciliter la mémoire des mots ; nous contestons seulement ce que cette assertion nous paraît avoir de trop exagéré. En effet, si la parole, chez nous, concourt si puissamment à l'étude des mots, c'est que les sons frappent nos oreilles ; le sourd-muet n'a pas la conscience des sons qu'il prononce, il

n'éprouve que des sensations tactiles, fugitives et peu variées; celui qui entend passe des sons aux mots écrits; le sourd-muet qui prononce passe des caractères de l'écriture aux sons. C'est l'intuition des mots qui lui sert de guide pour la prononciation.

Dans la seconde partie, l'auteur fait connaître au sourd-muet l'expression d'un jugement à l'aide de la proposition la plus élémentaire. Toute cette partie est consacrée à l'étude des qualités; elle est divisée par chapitres. Chaque chapitre présente d'abord une nomenclature d'adjectifs; puis des propositions où ces adjectifs sont unis à des noms à l'aide du verbe *être*; le maître adresse ensuite à l'élève, sur les qualités des objets, une série de questions qui exigent tantôt une réponse affirmative, tantôt une réponse négative. Chaque chapitre est terminé par un exercice, où l'on propose à l'élève un certain nombre de mots, auxquels il doit unir les adjectifs qui leur conviennent. L'auteur enseigne ensuite aux élèves les degrés de comparaison et un certain nombre de mots génériques, qu'il présente dans des propositions.

Cette partie est fort bien conçue; le choix des adjectifs est fait avec discernement et leur classification sagement coordonnée; le rapprochement des qualités opposées concourt heureusement à leur interprétation. L'élève, en apprenant à distinguer les qualités des objets, leur ressemblance, leur différence, leur classification, exerce en même temps son goût d'observation et son jugement.

Dans la langue allemande, les noms et les articles se modifient suivant le rôle qu'ils sont appelés à jouer dans l'expression de la pensée; la troisième partie est destinée à faire connaître ces modifications. Mais, comme c'est le verbe qui influe sur la terminaison de ces mots, l'auteur commence par enseigner au sourd-muet dans les trois temps primitifs. Il met en regard, pour l'expression des mêmes

faits, la forme active et la forme passive. Il présente ensuite la déclinaison des substantifs et des articles, et les montre dans de nombreux exemples pour tous les cas. Cette partie est terminée par l'enseignement des prépositions et des cas qu'elles régissent.

Dans la quatrième partie, l'étude de la langue acquiert un plus grand développement par la connaissance de tous les pronoms et de leurs modifications. L'auteur, après avoir enseigné les pronoms personnels, les présente, dans une série d'exercices, unis à des verbes à l'infinitif, suivis de compléments; et l'élève doit faire subir aux verbes les modifications que réclament les pronoms qui les précèdent; puis le maître se contente de proposer des verbes isolés que l'élève doit employer dans des phrases avec des pronoms. L'auteur présente ensuite le tableau de tous les autres pronoms et les montre dans des phrases, avec tous les changements qu'ils subissent, suivant la place qu'ils occupent dans l'expression de la pensée. Pour exercer les élèves, l'instituteur peut déjà dicter à ses élèves, par le langage mimique, de petits récits, leur faire rendre compte des événements les plus simples. A la fin de cette partie, l'auteur enseigne à ses élèves les mots formés de pronoms et de prépositions, et l'emploi de toutes les formes interrogatives.

La cinquième partie introduit l'élève dans la théorie complète de la conjugaison des verbes. L'auteur présente une nomenclature assez étendue de verbes réguliers et irréguliers, et expose les particules qui, dans la langue allemande, s'unissent aux verbes et en modifient la signification. Enfin l'auteur enseigne tous les temps des verbes avec de nombreuses applications.

Dans la sixième partie, le sourd-muet apprend à unir plusieurs phrases à l'aide des conjonctions. Après avoir enseigné toutes les conjonctions dans des applications

multipliées ; l'instituteur soumet les élèves à de nombreuses épreuves. Tantôt l'instituteur transpose la conjonction, ou la change contre une autre, et l'élève doit rectifier l'erreur ; tantôt l'instituteur omet la conjonction qui unit deux phrases, et l'élève doit la rétablir. D'autres fois le maître donne le premier membre de la phrase avec la conjonction qui doit précéder le second membre, ou la conjonction suivie du second membre de la phrase, et l'élève est obligé, à l'aide de ce fragment, de compléter la phrase.

Enfin l'enseignement des interrogations termine cette partie, à laquelle sont annexés deux appendices, l'un sur la syntaxe et l'autre sur la division des mots en syllabes.

Le cours d'enseignement, dont nous avons cherché à donner une idée aussi exacte qu'il nous a été possible, est tout pratique ; il est entièrement formé d'une suite d'exercices où toutes les parties du discours se présentent l'une après l'autre, avec leurs diverses modifications, et dans des exemples très-propres à faire ressortir leur signification et leur fonction dans le discours.

36° Lectüre für Taubstumme zur eigenen Fortbildung in der Wörtersprache; Von H. Hensen. Als Anhang des Unterrichts-Cursus zum Gebrauch im königlichen Taubstummen-Institut zu Schleswig. Erste lieferung.

Lectures pour faciliter aux Sourds-Muets leurs progrès spontanés dans l'étude de la langue ; par H. Hensen, comme appendice au cours d'instruction à l'usage de l'Institution royale des Sourds-Muets à Schleswig. Première livraison.

Il ne suffit pas que le sourd-muet ait parcouru le cours d'instruction pour connaître la langue, il faut encore qu'il acquière l'usage de cette langue ; la lecture peut seule

le former à cet usage , que les entendants acquièrent dans le commerce avec leurs semblables. M. Hensen a donc senti le besoin d'un livre de lecture qui fît suite à son cours d'instruction , qui en formât le complément. Les livres qui ont été écrits pour les enfants ordinaires ne pourraient remplir ce but : les uns sont composés de phrases trop compliquées ; d'autres supposent des connaissances trop étendues sur le monde et la société ; dans d'autres le texte est sans cesse entremêlé de dialogues qui en augmentent la difficulté. M. Hensen a donc composé lui-même un livre de lecture , destiné à familiariser ses élèves avec l'usage de la langue. Ce livre est d'une grande simplicité : il présente dans le commencement des phrases détachées ; ces phrases se développent graduellement et finissent par former de petits récits. Dans le texte , l'auteur interprète aux élèves les faits de la vie journalière , leur transmet les connaissances les plus usuelles , les fait réfléchir sur les conséquences des actions et leur donne quelques leçons de morale. Souvent , à la fin d'une lecture , les mots les plus difficiles contenus dans le texte sont interprétés par des synonymes ou par des périphrases. Lorsque l'instituteur a parcouru avec le sourd-muet tout le cours d'instruction , il lui met ce livre entre les mains. L'élève le lit seul dans ses moments de loisir , en s'aidant d'un dictionnaire , et le maître vient à son secours , lorsqu'il se présente une difficulté. L'élève , après avoir fait une lecture , doit en rendre compte par le langage mimique ; puis le maître en fait l'objet de quelques réflexions , pour développer le jugement et le sentiment de l'élève.

BELGIQUE.

37° De l'état de l'Aveugle-Né comparé à celui du Sourd-Muet, soit qu'on les suppose l'un et l'autre isolés et abandonnés à eux-mêmes sur une île déserte, soit qu'ils se trouvent au milieu de leurs concitoyens dans l'indigence ou dans l'aisance; par A. Hartmann, docteur en philosophie à l'Université de Gottingue, et professeur. Bruxelles, 1817.

Quoique la publication de cette brochure remonte à une époque assez éloignée, nous avons cru devoir l'indiquer ici, parce qu'elle n'a encore été signalée ni dans l'ouvrage de M. de Gérando, ni dans les précédentes Circulaires.

Le parallèle que M. Hartmann établit entre l'aveugle et le sourd-muet n'est pas favorable à ce dernier. Il convient que l'aveugle est privé des jouissances que procure au sourd-muet le spectacle de la nature; mais il prétend que l'aveugle peut se former dans son esprit l'idée d'un beau idéal, supérieur quelquefois aux beautés réelles, et que, si une sorte d'apathie, de torpeur l'empêche de s'élever jusqu'à ce beau idéal, il ne saurait éprouver la privation d'une chose qu'il ne connaît pas. L'auteur accorde à l'aveugle la même facilité de mouvements, la même expression de physionomie qu'au sourd-muet, et il fait ressortir l'immense avantage que le premier a sur le second, en possédant la parole qui le met en communication avec les autres hommes.

Supposant ensuite l'aveugle et le sourd-muet relégués chacun dans une île déserte, il croit que la position du premier sera moins à plaindre que celle du dernier. Selon l'auteur, l'ouïe offrira autant de ressources à l'un pour chercher sa nourriture, construire une habitation et éviter le danger, que la vue en offrira à l'autre; et le premier aura

sur le dernier l'avantage du calme, de la patience et de la résignation.

M Hartmann montre ensuite l'aveugle et le sourd-muet dans la société, et ici surtout il accorde une grande prééminence au premier. Si on les suppose dans l'indigence, l'aveugle saura mieux exciter la compassion que le sourd-muet, qui devient importun. Si on les suppose dans l'aisance, celui-ci est comme un étranger dans sa propre famille, et privé des jouissances de la société; celui-là, au contraire, participe aux douceurs de la conversation, et jouit encore du bonheur de ne pas avoir sous les yeux le hideux spectacle des vices et des misères humaines.

L'auteur place ensuite l'aveugle et le sourd-muet dans l'hypothèse où chacun viendrait à recouvrer le sens qui lui manque, et il croit que, dans ce cas, le premier entrerait plus tôt en jouissance de son nouveau sens que le second, et rectifierait plus vite les fausses idées qu'il aurait pu concevoir pendant sa disgrâce.

Considérant ces deux individus dans les liens du mariage, il croit que la position de l'aveugle est préférable à celle du sourd-muet; il prétend que l'union avec un être privé de l'ouïe et de la parole ne peut être que malheureuse; il présente ce père de famille comme étranger à ses propres enfants et obligé de confier à d'autres la gestion de ses affaires. Enfin il compare ces deux malheureux dans l'exercice d'une profession, et il pense que l'aveugle saura mieux pourvoir à son existence que le sourd-muet.

Nous avons résumé les différents points de vue sous lesquels l'auteur a comparé le sourd-muet et l'aveugle. Maintenant, nous dirons que l'opinion de M. Hartmann nous paraît beaucoup trop exclusive; car, si sous plusieurs rapports la position de l'aveugle est supérieure à celle du sourd-muet, elle lui est inférieure sous d'autres. Ainsi les jouissances du monde physique sont plus à la portée du

sourd-muet que de l'aveugle , et celui-ci ne jouit de la liberté de ses mouvements que dans une direction routinière et dans un cercle très-restreint. Pour tout ce qui concerne les besoins de la vie physique, le sourd-muet est plus en état de se suffire à lui-même que l'aveugle : ainsi l'auteur a commis une erreur évidente lorsque , plaçant ces deux individus dans une île déserte , il assure que l'aveugle trouvera plus de ressource dans le sens de l'ouïe que le sourd-muet dans celui de la vue. Ici le principal avantage que le premier a sur le second, dans l'état de société , devient nul dans l'état d'isolement ; à quoi lui servira la parole , pour chercher sa nourriture , pour se faire une retraite , pour se vêtir, fuir ou combattre les animaux sauvages ? Et si un jour il est obligé de s'écarter de sa direction ordinaire pour satisfaire sa faim, comment retrouvera-t-il sa retraite ? Le sourd-muet, au contraire, sera presque dans la même position que l'homme jouissant de tous ses sens.

Du reste , pour établir un parallèle exact entre le sourd-muet et l'aveugle , il importe de les considérer dans deux situations différentes, c'est-à-dire, non-seulement avant leur instruction, mais encore après leur instruction ; car si , dans le premier cas, l'aveugle a la supériorité sur le sourd-muet, attendu que , sans instruction spéciale, il parvient à se mettre en communication avec la société, il n'en est pas de même dans le second cas : l'instruction ne diminue pas les privations imposées à l'aveugle dans la même proportion qu'elle diminue celles imposées au sourd-muet. L'infirmité du sourd-muet est surtout une privation sociale ; celle de l'aveugle est une privation naturelle. L'instruction rend le sourd-muet à la société, tandis qu'elle ne rend pas l'aveugle à la nature. Le sourd-muet instruit se passera plus facilement de l'assistance d'autrui que l'aveugle. Tous les trésors contenus dans les livres sont à la disposition du premier ; chez le second , au contraire, l'é-

tude solitaire ne peut avoir lieu , parce qu'il lui faudrait des livres en relief.

C'est encore une erreur de croire que l'union conjugale avec un être privé de l'ouïe et de la parole ne peut être que malheureuse ; on pourrait citer des exemples de sourds-muets qui ont trouvé le bonheur dans les liens du mariage , et dont les enfants , pourvus de tous leurs sens , sont en parfaite communication avec leurs parents. Enfin , si l'on considère le sourd-muet et l'aveugle sous le rapport des professions industrielles , une carrière plus étendue est ouverte devant le premier.

38° Coup d'œil d'un Aveugle sur les Sourds-Muets ; par Alexandre Rodenbach , membre du musée des aveugles de Paris et de plusieurs sociétés savantes , etc. Bruxelles , chez Louis Hauman et compagnie , 1829.

Quoiqu'aveugle , M. Rodenbach a beaucoup vu et beaucoup lu ; sa Lettre sur les Aveugles l'attestait déjà , et son Coup d'œil sur les Sourds-Muets en est une nouvelle preuve. Ses concitoyens ont reconnu son mérite en l'envoyant à la Chambre des représentants de la Belgique , où il prend quelquefois la parole pour discuter les intérêts de son pays ; et le gouvernement belge lui a même offert une place de bourguemestre , qu'il n'a pas voulu accepter.

C'est un curieux phénomène qu'un aveugle écrivant un ouvrage sur l'art d'instruire les sourds-muets , et surtout exposant sur cet enseignement des aperçus ingénieux et des connaissances historiques qui dénotent une érudition variée.

Ainsi , remontant d'abord à l'origine de l'éducation des sourds-muets , M. Rodenbach en suit et en retrace les progrès jusqu'à nos jours. Il termine cette esquisse historique par quelques considérations très-justes sur les divers systèmes qui ont tour à tour prédominé dans l'enseigne-

ment des sourds-muets. « L'on voit, dit-il, que si les différentes méthodes inventées à diverses reprises ont reçu une application heureuse, l'on ne s'est arrêté nulle part à un système régulier, et que les instituteurs ont soumis arbitrairement les élèves à la méthode qui leur a paru la plus convenable, ou qui était la plus propre à faire ressortir leurs talents.

« Ainsi les uns, pouvant offrir le prodige d'un sourd-muet parlant, ont dénigré la méthode des signes; d'autres, conduits par des études métaphysiques à des résultats différents, ont proclamé la supériorité des signes méthodiques, qui, basés sur la nature, offrent une grande utilité: pourtant, s'ils sont rendus trop scientifiques, ils ne peuvent que porter le trouble et la confusion dans des intelligences peu développées; mais c'est du choc des opinions les plus disparates que jaillit la lumière. Après tant de découvertes et de discussions profitables à la science, il ne reste aujourd'hui, à ceux qui s'occupent de cet objet, qu'à faire une application heureuse des moyens qu'on a employés jusqu'ici, et, joignant les méthodes sans les confondre, à former un faisceau de tous ces rayons épars. Rendons grâce aux inventeurs de ces précieuses découvertes et au zèle de ceux qui se dévouent à une profession si laborieuse et si peu appréciée (pag. 53). »

Établissant ensuite un parallèle entre les aveugles et les sourds-muets, M. Rodenbach trouve les premiers bien moins malheureux que les seconds. L'auteur s'est peut-être laissé un peu trop influencer dans cette question par sa position personnelle. Avec les connaissances variées qu'il possède, par la considération dont il jouit, par le rang qu'il occupe dans la société, M. Rodenbach doit en effet se sentir moins à plaindre qu'un sourd-muet: en est-il de même de ses frères d'infirmité, moins bien partagés du côté de l'esprit et de la fortune? L'aveugle se rattache par plus de liens

à la société que le sourd-muet ; mais nous pensons , avec M. Itard , que , dans la solitude et en présence de la nature , le premier est plus malheureux que le second , parce qu'alors il est soumis à des privations que rien ne peut remplacer.

Cette dissertation est suivie de l'histoire de quelques sourds-muets et de personnes frappées à la fois de surdité et de cécité.

Examinant ensuite l'état physique , intellectuel et moral des sourds-muets , l'auteur combat les erreurs qui ont été commises sur ce sujet , et émet à son tour une opinion qui nous a paru conforme à l'expérience. Les sourds-muets naissent , comme les autres hommes , avec plus ou moins d'intelligence , mais leur infirmité entrave le développement de leurs facultés. Livrés , dès leur enfance , à leurs propres efforts , ils sont privés de toutes les idées traditionnelles ; mais ils acquièrent celles que donne l'observation des faits. S'ils se montrent peu susceptibles d'amitié et s'attachent rarement , c'est qu'eux-mêmes ne trouvent pas toujours dans les autres les sentiments de bienveillance qu'ils seraient en droit d'en attendre. Ils n'ont pas une idée bien juste des lois , ni des devoirs sociaux , parce qu'ils ne peuvent deviner ce qui est de convention parmi les hommes ; mais ils ont le sentiment du bien et du mal , et l'idée de la propriété.

L'auteur présente ensuite des notices sur Massieu et Clerc , en citant les principales réponses que ces deux élèves célèbres de l'école de Paris ont faites aux questions que le public leur adressait. La notice qui concerne Clerc est terminée par le discours qu'il composa pour être lu dans une réunion de l'Institution de Hartford.

M. Rodenbach ne se borne pas à faire connaître les méthodes usitées pour instruire les sourds-muets , il expose encore ses propres idées sur un nouveau plan d'éducation.

Son but est très-louable : il veut simplifier assez cet enseignement pour le mettre à la portée de tous les sourds-muets ; mais il s'exagère beaucoup la facilité de cet art lorsqu'il dit : « Il ne faut ni établissements spéciaux, ni « professeurs, ni savants, pour instruire les sourds-muets ; « la bonne volonté, une volonté ferme suffit. Un élève « peut les diriger pendant le cours de leur éducation. Il « ne faut pas dix ans, il n'en faut pas cinq pour leur faire « connaître la signification des mots d'une langue, et par « conséquent les mettre sur la voie de tous les genres d'études ; il ne faut que deux ans de leçons assidues pour « leur apprendre à lire et à écrire, pourvu qu'on suive une « méthode régulière (pag. 184).

L'auteur semble ne pas très-bien comprendre ce qu'est la lecture pour le sourd-muet : s'il entend par là distinguer les caractères de l'écriture ou les reproduire par la dactylogogie, non-seulement il ne faut pas deux ans, mais huit jours suffiront pour apprendre au sourd-muet à lire. Mais la lecture, chez le sourd-muet, n'est pas un acte matériel, comme chez l'enfant doué de l'ouïe, qui peut lire un ouvrage sans comprendre les idées exprimées par les mots. Pour le premier, lire est comprendre toutes les idées à la vue des mots qui les représentent : la lecture est donc un acte tout intellectuel, c'est le dernier terme de l'instruction, et par conséquent il faut bien des années pour amener le sourd-muet à lire, c'est-à-dire à comprendre tous les genres d'ouvrages.

M. Rodenbach propose de fonder l'enseignement du sourd-muet sur l'Écriture sainte, dont le texte serait accompagné de tableaux, et il croit que tous les mots de la langue pourraient être expliqués à la vue de ces gravures. Ce moyen est sans doute fort ingénieux et peut être employé avec succès ; mais il est insuffisant pour initier le sourd-muet dans la connaissance complète de la langue.

L'auteur termine son ouvrage par le récit d'une visite qu'il fit au curé de Moorslède, et qui offre d'intéressantes anecdotes.

GRANDE-BRETAGNE.

39° An historical sketch of the purposes, progress, and present state of the Asylum for the support and education of indigent Deaf and Dumb Children, situate in the Kent road, Surrey : with the rules of the society, and a list of its officers. London, 1833.

Esquisse historique de l'objet, du progrès et de l'état actuel de l'asile pour l'entretien et l'éducation des Sourds-Muets indigents, situé sur la route de Kent à Surrey, avec les statuts de la société et la liste des membres de son bureau. Londres, 1833.

Cette publication commence par exposer quelques vues sur l'état des sourds-muets privés d'instruction ; elle présente ensuite un précis historique de l'art de les instruire aux îles Britanniques, et fait connaître le développement successif de l'Institution de Londres et sa situation actuelle. On y trouve aussi quelques indications sur la surdité des candidats qui sollicitent l'admission au sein de l'école ; viennent ensuite les statuts de la société, la liste des membres composant le bureau, celle des personnes qui reçoivent les souscriptions, et le compte de caisse. Tous ces documents ont été déjà mis à profit dans les chapitres précédents.

40° Second report of the Yorkshire Institution for the instruction of deaf and dumb children, established at Doncaster, 1829. Doncaster, 1831.

41° Third report, etc. Doncaster, 1832.

42° Fourth report, etc. Doncaster, 1833.

43° Fifth report, etc. Doncaster, 1834.

Deuxième, troisième, quatrième et cinquième rapports sur l'Institution du comté d'York pour l'instruction des enfants sourds-muets, établie à Doncaster en 1829. Doncaster, 1831, 1832, 1833 et 1834.

Chacun de ces quatre rapports offre un discours, dans lequel le comité de l'Institution des sourds-muets de Doncaster rend compte de la situation physique et morale de l'école. Il est peu question, dans ces comptes rendus, de l'enseignement; le rapporteur se borne à constater les progrès des élèves, à indiquer les améliorations introduites dans l'Institution, et à faire un appel à la charité publique, pour admettre un plus grand nombre de sourds-muets au bienfait de l'éducation. Ce discours est suivi des statuts de l'établissement, de la liste des patrons et patronesses, de celle des membres formant le comité directeur, et du tableau des fonctionnaires de l'école. Les rapports sont terminés par la liste des souscripteurs, la balance des recettes et des dépenses, la liste des élèves, l'indication des conditions d'admission, les questions adressées aux parents des élèves, l'attestation qu'ils doivent produire, le modèle de la forme d'engagement qu'ils contractent, le prospectus du trousseau et le tableau des dames qui sont chargées de visiter l'Institution.

44° A brief view of the institutions for the deaf and dumb in Europa and America; with some remarks relative to the Yorkshire Institution for the deaf and dumb; by the rev. W. C. Fenton, hon. sec. to the Yorkshire Institution for the deaf and dumb. Doncaster, 1833.

Coup d'œil sur les institutions de Sourds-Muets en Europe et en Amérique; avec quelques remarques sur l'Institution des Sourds-Muets du comté d'York; par le rév. W. C. Fenton, secrétaire honoraire de l'Institution des Sourds-Muets du comté d'York. Doncaster, 1833.

Nous nous félicitons de voir l'intérêt avec lequel les

étrangers accueillent les Circulaires de l'Institution de Paris, de l'empressement avec lequel un grand nombre d'entre eux profitent des documents qu'elles renferment, et les traduisent dans la langue de leur pays. La notice que nous avons sous les yeux, est presque tout entière extraite de la troisième Circulaire. M. Fenton appelle la reconnaissance des amis de l'humanité sur une publication qui est à ses yeux un puissant moyen de hâter la régénération des sourds-muets. Après avoir reproduit l'analyse du mémoire de M. Hauer, M. le secrétaire honoraire de l'Institution de Doncaster résume les chapitres de la Circulaire qui contiennent les documents statistiques, les recherches sur la surdité et la situation actuelle des institutions, en ajoutant quelques détails sur l'école de Doncaster. Il reproduit les deux tableaux qui présentent la statistique des institutions et des écoles de sourds-muets existant dans le monde entier, et le rapport des sourds-muets qui, dans chaque pays, reçoivent l'instruction et de ceux qui en restent privés. L'auteur termine sa brochure par des spécimens de lettres écrites par des élèves de l'Institution de Doncaster, afin de donner une idée de leurs progrès dans l'étude de la langue.

Nous remercions M. Fenton d'avoir donné une plus grande publicité à des faits utiles, et de concourir ainsi à l'œuvre que nous avons entreprise; nous serons toujours heureux d'avoir à signaler une coopération aussi avantageuse, et de lui offrir de nouveaux aliments.

45° A teacher's first lessons on natural religion, being a preparation for all catechisms on revealed religion; by Charles Baker, head-master of the Yorkshire Institution for the Deaf and Dumb. London, 1833.

Premières leçons de l'instituteur sur la Religion naturelle, servant de préparation à tout catéchisme sur la religion révélée; par Charles Baker, directeur de l'Institution des Sourds-Muets du comté d'York. Londres, 1833.

L'auteur a observé que, dans l'enseignement ordinaire, on suppose chez les enfants plus de connaissances qu'ils n'en ont réellement. De cette erreur il résulte qu'on leur présente, de prime abord, des faits, des vérités qui auraient besoin d'être amenés. M. Baker pense, au contraire, qu'il faut considérer les élèves arrivant à l'école comme dépourvus de toute connaissance, et marcher pas à pas dans le développement des idées; ainsi l'étude de la religion doit être précédée de la connaissance de Dieu. Partant de ce point de vue, l'auteur examine toutes les œuvres de la création, en fait ressortir l'harmonie, la sagesse, pour en faire jaillir l'idée d'un créateur, et cette étude devient une initiation à l'enseignement spécial de la religion.

L'auteur traite d'abord des ouvrages de l'homme, des substances dont les objets sont faits, des différentes qualités des substances, et de leur usage. Il montre que l'homme ne peut pas créer la matière; et fait connaître qu'il y a eu un temps où la matière n'existait pas. Ensuite il compare les ouvrages de l'homme à des œuvres plus grandes, aux objets de la nature; et de cette comparaison il fait jaillir la nécessité d'un être supérieur, d'un auteur tout puissant. Alors il passe en revue toutes les œuvres de la création : les minéraux, les plantes et les animaux; enfin il arrive à l'homme, décrit ses organes, établit la distinction de l'homme et des autres animaux, révèle l'existence de l'âme, son immatérialité et son immortalité.

Ce petit livret est divisé en une série de leçons; chaque leçon est suivie d'un formulaire de questions. Il n'a pas

été composé spécialement pour les sourds-muets, mais l'enseignement de ces derniers a dirigé l'auteur dans son travail. Les idées sont bien enchaînées, ce qu'on rencontre rarement dans les petits ouvrages qui sont destinés à mettre la religion à la portée des enfants.

46° A teacher's first lessons on the creation ; with a catechism ; by Charles Baker, head-master of the Yorkshire Institution for the Deaf and Dumb. London, 1833.

Premières leçons de l'instituteur sur la création, avec un catéchisme ; par Charles Baker, directeur de l'Institution des Sourds-Muets du comté d'York. Londres, 1833.

Les enfants exercent de bonne heure leurs facultés intellectuelles, et sur toutes les matières qui les intéressent personnellement ; on peut donc, de bonne heure, commencer à raisonner avec eux : toutefois il faut que le raisonnement leur soit présenté sous une forme simple. L'auteur s'est attaché à atteindre ce but dans l'ouvrage que nous examinons.

L'enseignement religieux a été l'objet principal des veilles de M. Baker ; il l'a considéré sous tous ses aspects, et dans ce travail il lui eût été difficile d'éviter de nombreuses répétitions. Ainsi nous apercevons une grande analogie entre l'ouvrage précédent et celui que nous avons sous les yeux. Dans tous les deux, il fait remonter l'élève des effets à la cause, d'abord dans les objets qui sortent de la main de l'homme, puis dans les objets naturels créés par Dieu ; dans l'un et dans l'autre, il reporte l'enfant au temps où la matière n'existait pas encore, pour lui représenter ensuite Dieu comme le principe de toutes choses. Mais il y a une différence dans le point de vue d'où l'auteur est parti. Dans l'ouvrage sur la religion naturelle, il considère la nature telle qu'elle se

présente actuellement aux yeux de l'homme , et fait ressortir la sagesse de celui qui en est l'auteur , mais sans remonter aux traditions de la Genèse ; tandis que , dans l'ouvrage sur la création , il est guidé , dans l'exposition des faits , par l'histoire biblique. Il passe en revue toutes les œuvres de la création , jour par jour , pour arriver à la création de l'homme. Il montre Dieu donnant à l'homme la raison et une âme immortelle. Il parle des grandes promesses faites à l'homme , de la célébration du septième jour consacré au Seigneur , et expose les attributs de Dieu. Toutes ces notions sont présentées avec beaucoup de méthode et de simplicité. Le livre est terminé par un questionnaire aussi étendu que le texte même , pour guider les personnes qui n'auraient pas une grande habitude dans l'enseignement des sourds-muets. •

47° A teacher's first lessons on religion ; with a catechism , and a serie of lessons on prayer ; by Charles Baker , head-master of the Yorkshire Institution for the Deaf and Dumb. London , 1833.

Premières leçons de l'instituteur sur la religion , avec un catéchisme et une série de leçons sur la prière ; par Charles Baker , instituteur en chef de l'institution du comté d'York pour les Sourds-Muets. Londres , 1833.

Cet ouvrage sur l'enseignement religieux n'est qu'une introduction d'un ouvrage plus complet sur les principes du christianisme ; mais l'auteur a cru devoir publier ces deux ouvrages séparément. Il pense , avec raison , que l'exposition des faits contenus dans les saintes écritures doit précéder l'enseignement des principes religieux , puisque ces faits servent de fondements à la doctrine chrétienne ; mais nous aurions voulu qu'il restât plus fidèle au précepte qu'il a émis lui-même. Il commence par traiter de l'existence et des attributs de Dieu , de sa providence ;

de la distinction de l'âme et du corps, avec leurs propriétés; des devoirs envers Dieu et les hommes; de la punition qui attend le péché; du bien et du mal; de la justice et de la miséricorde de Dieu. Puis seulement viennent quelques faits de la vie de Jésus-Christ, et les fondements historiques du christianisme; mais ces faits sont présentés sans enchaînement et d'une manière beaucoup trop abrégée. L'auteur suit une marche logique lorsqu'il présente d'abord aux élèves un texte sur lequel il leur adresse ensuite des questions; mais nous ne pensons pas qu'il soit convenable d'adjoindre aux questions les réponses que les élèves doivent faire, ni surtout que ces réponses ne soient que la répétition servile du texte : une pareille épreuve ne prouve nullement que les élèves comprennent la leçon; elle peut n'être qu'un objet de mémoire.

L'ouvrage est terminé par une série de leçons sur la prière, où l'auteur expose les divers motifs qui peuvent nous engager à adresser nos prières à Dieu; chaque leçon est suivie d'une série de questions sur le texte qui vient d'être offert aux élèves.

48° A teacher's lessons on Scripture Characters, with a catechism; by Charles Baker, head-master of the Yorkshire Institution of the Deaf and Dumb. Second edition. London, 1834.

Leçons de l'Instituteur sur l'Écriture sainte, avec un catéchisme; par Charles Baker, instituteur en chef de l'Institution du comté d'York pour les Sourds-Muets. Seconde édition. Londres, 1834.

M. Baker a cherché à mettre l'Écriture sainte à la portée des sourds-muets, en évitant les expressions difficiles à comprendre. Il critique la manière vicieuse d'enseigner le catéchisme aux enfants par des phrases rompues et par des définitions. L'auteur fait précéder le récit de l'Histoire sainte d'une espèce d'introduction, où il donne une notice

sur les principaux personnages dont il sera question dans le cours de l'exposition.

L'ouvrage comprend deux parties : l'Ancien et le Nouveau Testament. Il ne nous a pas paru complet ; autant il importe d'être concis , de ne pas entrer dans des développements qui embarrasseraient l'esprit de l'élève , autant il importe de ne pas omettre des faits sur lesquels reposent des vérités fondamentales de notre religion , et nous pourrions signaler plusieurs de ces omissions. En voulant trop abréger, M. Baker est tombé dans un autre défaut : à force d'être concis, il est devenu sec, et a négligé tout ce qui aurait pu élever le sentiment moral du sourd-muet. Dans la seconde édition, cependant, l'auteur évite en partie cet inconvénient en donnant plus de développements aux faits, surtout à ceux de l'Ancien Testament. Chaque partie de l'ouvrage est suivie de trois séries de questions : la première s'adresse aux élèves peu avancés dans l'étude de la langue ; la seconde, à ceux qui peuvent déjà donner plus de développement à leur pensée ; la troisième ne porte que sur les personnes dont les noms se trouvent dans le texte. Chaque question est suivie de la réponse, qui n'est que la répétition du texte même.

49° The Quarterly Journal of education, n° XIV. London, avril 1 1834.

Journal trimestriel de l'éducation, n° XIV. Londres, 1^{er} avril 1834.

Cette feuille périodique, publiée sous le patronage de la *Société pour la propagation des connaissances utiles*, contient (pag. 193) un article très-étendu de M. Charles

Baker sur l'Institution des sourds-muets de Doncaster, dans le comté d'York.

Après avoir présenté quelques documents sur le nombre des sourds-muets qui existent en Angleterre, l'auteur en déduit cette conclusion que le sort de ces malheureux est digne de l'attention de tous les amis de l'humanité. Il décrit l'état déplorable dans lequel ils végètent s'ils restent privés d'instruction : « Avec quelle classe de personnes ,
 « dit-il , pourrons-nous comparer le sourd-muet sans éducation ? ce n'est ni avec l'idiot ni avec le maniaque : la
 « privation que ces derniers éprouvent est celle de la raison , privation souvent plus affligeante pour leurs amis
 « que pour eux-mêmes. En possession de la raison , le
 « sourd-muet est plus à plaindre que ces malheureux parias , puisqu'il sent quelque chose de plus élevé que ce
 « à quoi il peut atteindre , un désir qui ne peut jamais être
 « satisfait , une lumière intérieure qui quelquefois étincelle et brille un instant , jusqu'à ce qu'elle languisse ,
 « faute d'un aliment qui soutienne sa flamme. »

M. Baker appelle de tous ses vœux le jour où tous les sourds-muets pourront recevoir le bienfait de l'éducation. Il pense que jusqu'ici les grandes difficultés qui ont entouré l'art d'instruire les sourds-muets ont rebuté beaucoup d'esprits philosophiques , et il espère que ces obstacles disparaîtront.

Après ces considérations générales , l'auteur arrive à l'objet spécial de cet article , qui est de faire connaître l'origine et l'histoire de l'Institution des sourds-muets de Doncaster , ainsi que le plan d'éducation et le mode d'enseignement adoptés au sein de cette école , afin d'éclairer par là les nouvelles institutions qui viendraient à être fondées.

Avant d'exposer la méthode spécialement usitée à Doncaster , l'auteur signale en général les divers instruments

qui sont à la disposition de l'instituteur pour l'enseignement des sourds-muets. Le premier moyen est le langage des signes, qu'il distingue en trois classes : les signes naturels, les signes arbitraires et les signes méthodiques; le second moyen est l'articulation artificielle; le troisième, le dessin; et le quatrième, la dactylogogie, à laquelle sans doute l'auteur a voulu joindre l'écriture, quoiqu'il ne l'indique pas positivement; car, lorsqu'il vient ensuite à signaler les moyens employés à l'Institution de Doncaster, il nomme les signes naturels et d'explication, la dactylogogie et l'écriture. Les instituteurs de Doncaster sont disposés à enseigner l'articulation, lorsque les organes de l'élève se prêtent à ce genre d'exercice; « mais, ajoute « M. Baker, son utilité est beaucoup plus grande comme « instrument rapide d'enseignement que comme moyen « ordinaire de communication avec les autres hommes, « parce que l'expression sur les lèvres de celui qui parle a « besoin d'être beaucoup plus distincte qu'on ne peut l'adopter dans la conversation sans beaucoup de peine et « de pratique. » Sans nier que, pour être perçue sur les lèvres, l'articulation ait besoin d'affecter sensiblement les organes extérieurs de la voix, nous croyons cependant, contre l'opinion de M. Baker, que si elle offre une haute importance dans l'éducation du sourd-muet, c'est moins comme instrument d'enseignement que comme moyen de communication, après que l'élève sera rentré dans le sein de la société.

A l'école de Doncaster, le dessin n'est pas considéré comme un art, mais comme un puissant moyen de développement intellectuel. A la naissance d'une institution, la plupart des idées sont transmises directement par le maître; mais à mesure que les élèves augmentent en nombre, ils se communiquent réciproquement leurs idées, et l'instituteur n'a plus qu'à les traduire par les mots.

de nos langues conventionnelles. M. Baker ne commence pas par apprendre aux sourds-muets la dactylologie ; il leur montre d'abord des objets , leur en écrit le nom , et en même temps les décrit par des signes naturels. L'association du signe et de l'objet est facilement conçue ; mais celle de l'objet et du mot ne s'opère que par la pratique. Les élèves sont ensuite exercés à imiter les caractères de l'écriture , et ils apprennent la dactylologie dans leurs rapports avec leurs camarades plus avancés , sans que presque jamais le maître ait besoin d'intervenir dans cette étude. M. Baker prescrit deux règles à observer dans le choix des mots qu'il convient de présenter d'abord aux élèves : 1° il faut choisir des objets dont les caractères soient bien tranchés , afin que leurs signes se distinguent aisément ; 2° il faut que les mots se composent d'un petit nombre de lettres , afin que l'élève puisse facilement les retenir dans sa mémoire et les imiter sur l'ardoise.

M. Baker classe tous les objets en deux grandes divisions : la nature et les arts. La nature se subdivise en animaux , minéraux et végétaux ; les arts se subdivisent en métiers et productions artificielles. C'est ici que l'utilité du dessin se fait sentir , pour reproduire tous les objets ; l'Institution de Doncaster possède des gravures qui représentent des métiers avec les matériaux , les outils et les objets confectionnés ; elle possède aussi une collection de substances animales , minérales et végétales.

M. Baker expose le cours entier de l'instruction que les élèves de Doncaster reçoivent dans l'espace de cinq ans. Il y a deux manières d'enseigner la langue : ou de faire apprendre d'abord de longues nomenclatures ; ou de se borner à un petit nombre de mots pour arriver aussitôt au principal objet de l'enseignement , à la formation des phrases ; l'Institution de Doncaster a adopté cette seconde manière de procéder ; et pour l'enseignement de

la grammaire, elle montre les parties du discours dans l'application au lieu de chercher à les faire connaître par des définitions. Après avoir enseigné aux élèves un certain nombre de noms communs, l'instituteur de Doncaster leur présente des noms génériques dans des tableaux ainsi conçus : « Cheval, quadrupède, animal, créature, être, objet. Corbeau, oiseau, animal, créature, être, objet. » Nous ne pensons pas que, dès le début de son instruction, le sourd-muet soit capable de saisir chacun de ces termes généraux. Ensuite l'auteur enseigne à ses élèves l'article indéfini, le nombre et le genre dans les noms, les pronoms démonstratifs et possessifs, les nombres cardinaux, les adjectifs, les nombres ordinaux, les verbes neutres, actifs et passifs ; le procédé des contrastes lui est d'une grande utilité pour l'enseignement des adjectifs. Il a composé des modèles d'exercices conçus de manière à donner aux élèves des connaissances positives, tout en les initiant à l'usage de la langue. Tel est le cercle que les élèves parcourent pendant la première année de leur éducation ; mais les soins du maître ne se bornent pas au développement intellectuel des enfants ; ils tendent encore à leur faire contracter des habitudes d'ordre, à leur inspirer des sentiments d'affection les uns à l'égard des autres. Cette tâche n'offre pas les plus grandes difficultés : le sentiment moral germe de bonne heure dans le cœur des enfants ; ils savent qu'ils sont responsables de leurs actions.

Au commencement de la seconde année, l'instituteur revient sur ses pas, pour s'assurer que les élèves possèdent bien tout ce qui leur a été communiqué auparavant. Après cette épreuve, il leur enseigne les trois temps absolus des verbes auxiliaires *avoir* et *être*, et des verbes réguliers ; les degrés de comparaison dans les adjectifs, et les adverbes dérivés des adjectifs ; la forme passive des verbes ;

les prépositions et les particules les plus simples ; l'article défini ; les substantifs abstraits dérivés des qualités physiques ; la division du temps. On commence à faire usage de petits livres imprimés, et l'on donne quelques notions élémentaires de calcul, de géographie et d'histoire naturelle, notions que l'on fait concourir à l'étude de la langue.

Dans la troisième et la quatrième années, les progrès des élèves paraissent moins rapides aux yeux d'un observateur superficiel ; mais ils sont plus solides ; on exige plus de correction, de la part des élèves, dans l'expression des idées, et souvent on les abandonne à leurs propres efforts. C'est alors qu'on leur fait connaître l'emploi des temps composés et des conjonctions. On leur met entre les mains des livres ; malheureusement il existe peu d'ouvrages qui soient à leur portée, et cette pénurie est, aux yeux de M. Baker, un des plus grands obstacles aux progrès des sourds-muets dans l'acquisition familière de la langue. On leur donne des connaissances plus étendues dans l'arithmétique. On leur apprend à se servir du dictionnaire, et alors on ne leur explique plus que les mots sur lesquels celui-ci ne donne pas assez d'explications.

A la quatrième année, on enseigne la Bible. Les compositions des élèves deviennent plus importantes. Hors des heures de classe, ils doivent lire l'histoire naturelle, sur laquelle on les interroge ensuite en classe, et ils font eux-mêmes des collections d'objets naturels, qu'ils recueillent pendant leurs promenades. L'étude de la langue et celle des faits marchent simultanément, et cette simultanéité favorise l'une et l'autre. En même temps l'éducation morale est l'objet de l'attention la plus scrupuleuse ; elle est dirigée de manière à faire naître chez les élèves l'émulation, sans recourir aux récompenses.

Dans la cinquième année, on continue l'enseignement

des mêmes objets que les années précédentes, mais on leur donne plus de développement. Pour bien faire concevoir au sourd-muet les idées abstraites, on a recours à l'analyse et aux exemples. Les fables et les paraboles du Nouveau Testament servent à initier l'élève à l'intelligence des expressions figurées; toutefois l'auteur avoue que l'enseignement réclame un ouvrage qui introduise le sourd-muet dans la connaissance du langage figuratif, en le faisant passer des exemples les plus simples aux plus compliqués.

Tel est le cours d'instruction que les sourds-muets parcourent à l'Institution de Doncaster. Il y aurait, sans doute, des observations à présenter sur la marche suivie, sur l'ordre dans lequel chaque objet est présenté: par exemple, sur les pronoms démonstratifs et possessifs que l'auteur enseigne avant de faire connaître l'adjectif, et l'expression de l'action la plus simple; mais, en général, la méthode de M. Baker nous paraît bonne et capable de produire d'heureux résultats.

L'article contient ensuite dix tableaux, où tous les objets d'enseignement sont répartis entre les différents jours et heures de la semaine. L'auteur fait aussi ressortir l'utilité qu'aurait, pour l'enseignement des sourds-muets, un musée d'objets naturels, de modèles d'instruments, de curiosités; et parmi les travaux qui contribuent aux progrès de l'art d'instruire les sourds-muets, il signale les Circulaires de l'Institution de Paris, dont la publication, dit-il, fait honneur au Gouvernement français. L'article se termine par la liste des institutions de sourds-muets d'Angleterre, avec la date de leur fondation, le nom des directeurs et le nombre des élèves.

50° Eighteenth report of the general Institution, for the instruction of Deaf and Dumb children, at Edgbaston near Birmingham. Birmingham, 1830.

51° Nineteenth report, etc..... Birmingham, 1831.

52° Twentieth report, etc..... Birmingham, 1832.

53° Twenty-second report, etc..... Birmingham, 1834.

Dix-huitième, dix-neuvième, vingtième et vingt-deuxième rapports de l'Institution générale pour l'instruction des enfants Sourds-Muets, à Edgbaston, près Birmingham, 1830, 1831, 1832 et 1834.

Ces publications ne renfermant que des documents relatifs à la situation de l'Institution de Birmingham se trouvent déjà résumées dans un autre chapitre. Chaque année, l'Association des souscripteurs tient une réunion générale, où le comité administratif rend compte de sa gestion, et à la fin de la séance, les souscripteurs désignent par leurs votes les candidats qui sont admis à l'Institution. Le rapport du comité est publié avec les statuts de l'établissement, la liste des nombreux souscripteurs, celle des élèves et l'emploi des fonds, afin que chaque souscripteur puisse prendre connaissance de la situation physique et morale de l'école. Chaque rapport est terminé par quelques documents statistiques sur la surdité. Le comité a pris la sage mesure de dresser une liste de questions, auxquelles les parents ou les protecteurs des sourds-muets élus doivent répondre, en amenant les enfants à l'école.

Le dix-huitième rapport nous apprend que les nombreuses souscriptions recueillies par le comité lui a permis de construire un nouveau bâtiment pour l'instituteur en-

chef, qui pourra ainsi avoir des rapports continuels avec les élèves.

Dans le dix-neuvième rapport, la mort du docteur de Lys, fondateur de l'Institution, fournit l'occasion de donner quelques renseignements historiques sur l'origine de l'école.

Le vingtième rapport est terminé par la liste de quatre ouvrages publiés au profit de l'Institution.

Nous regrettons que le vingt et unième rapport ne nous soit pas parvenu, ce qui laisse une lacune dans la série des documents.

54° First report of the west of England Institution for the instruction of the Deaf and Dumb children, of the counties of Devon, Cornwall, Somerset and Dorset. Exeter, 1826.

55° Seventh report..... Exeter, 1833.

Premier et septième rapports de l'Institution de l'Angleterre occidentale pour l'instruction des enfants Sourds-Muets des comtés de Devon, Cornwall, Somerset et Dorset. Exeter, 1826 et 1833.

L'Institution d'Exeter ne nous a fait parvenir que son premier et son septième rapports; nous attacherions cependant du prix à posséder aussi les publications intermédiaires, afin d'avoir la collection complète. Ces rapports présentent la situation matérielle et morale de l'école à l'époque où ils ont été publiés; c'est un compte rendu du Comité d'administration à l'assemblée des souscripteurs qui soutiennent l'établissement, c'est en même temps une justification des dépenses et un nouvel appel à la générosité des souscripteurs. Ils font connaître les statuts de l'Institution; ils tendent à exciter la sympathie du public par la peinture de l'état déplorable du sourd-muet privé d'instruction; ils présentent la liste des souscripteurs, celle

des élèves, le compte rendu des recettes et des dépenses. Les documents que renferment ces rapports ont déjà été présentés dans le chapitre qui traite de la situation des établissements.

56° *The Cottager's monthly Visitor.*

Le Visiteur mensuel des Campagnes.

M^{me} Tuckfield, dont nous avons déjà fait connaître le généreux dévouement à la cause des sourds-muets, a publié dans un recueil périodique, consacré spécialement aux intérêts des classes humbles de la société, une série de lettres sur l'éducation des sourds-muets. Elle a détaché du recueil les numéros qui contiennent ses lettres et les a adressés à l'Institution de Paris. Nous ne saurions trop remercier M^{me} Tuckfield de cette précieuse communication ; nous ne connaissons aucune publication qui, jusqu'à présent, ait mis l'éducation du sourd-muet aussi bien à la portée des parents et des personnes qui n'ont pas fait une étude spéciale de cet art. Elle a rendu un service signalé à ceux qui voudraient commencer l'éducation des sourds-muets au sein de leur famille ; mais il lui reste une chose à faire, c'est de réunir toutes ses lettres et de les publier dans un livre à part ; car dispersées dans un recueil périodique, elles sont à la disposition d'un petit nombre de personnes, puisqu'il faudrait acheter la collection entière du journal pour se les procurer. Nous appelons de tous nos vœux cette réimpression, et nous croyons par là exprimer en même temps le vœu de toutes les mères de sourds-muets de la Grande-Bretagne.

En publiant ces lettres, M^{me} Tuckfield a été déterminée par cette pensée, qu'un grand nombre de sourds-muets ne peuvent être élevés dans les institutions, et par l'espoir de mettre les parents en état de faire eux-mêmes l'éduca-

prépositions ; elle recommande surtout d'exprimer toujours des faits réels, qui puissent être invoqués pour contrôler l'expression ; ainsi, dit-elle, « si vous écrivez : *un sou est dans ma main*, un sou doit y être réellement. »

Pour amener le sourd-muet à la connaissance de Dieu, M^{me} Tuckfield conseille aux parents de mettre sous les yeux de l'enfant des images représentant des ouvriers au milieu de leurs travaux, et de l'interroger sur la confection de chaque ouvrage ; de faire contempler ensuite les objets de la création, et d'élever l'esprit de l'élève à la notion d'une cause première. Dès ce moment les parents doivent saisir toutes les occasions pour parler de Dieu et le montrer comme témoin de toutes nos actions. Ces notions ne peuvent pas encore devenir le sujet de leçons écrites ; mais c'est à l'aide des signes qu'on les transmettra. L'auteur fait observer que l'exemple des autres exerce une grande influence sur l'esprit du sourd-muet ; dans les familles où il y a des enfants atteints de surdité, il importe donc surtout de veiller sur la conduite des enfants doués de tous leurs sens.

M^{me} Tuckfield indique la manière dont on peut révéler au sourd-muet l'existence de l'âme et son immortalité. Elle recommande de ne pas arrêter l'enfant trop longtemps sur la même idée, de crainte de fatiguer son esprit. Dans l'enseignement de la langue, elle blâme le procédé qui consiste à présenter d'abord un mot, puis à l'expliquer ; elle pense qu'il vaut mieux donner d'abord une idée, s'assurer à l'aide des signes que l'élève la conçoit clairement, et puis y attacher le mot.

M^{me} Tuckfield apprend aux parents à initier leurs enfants à la connaissance de la division du temps, à leur enseigner les trois temps absolus. Elle expose les diverses formes interrogatives et recommande d'accoutumer l'élève à rendre compte par écrit de ce qu'il a observé.

Les lettres publiées par M^{me} Tuckfield ont été accueillies avec le plus vif intérêt par le public; elles ont provoqué d'autres lettres de la part de quelques instituteurs; elles ont même reçu les honneurs de la traduction. Une dame anglaise qui est allée en Grèce, ayant eu connaissance de ces lettres, les a traduites en Grec moderne, et bientôt peut-être la patrie de Démosthènes verra éclore aussi le premier germe de la régénération des sourds-muets.

Sans doute ces lettres ne présentent qu'une faible partie de l'enseignement des sourds-muets, et dans un ouvrage suivi on aurait droit de réclamer plus de méthode; mais il ne faut pas perdre de vue que M^{me} Tuckfield n'a eu pour but que de donner aux parents les premières directions, pour les mettre à même de commencer l'éducation de leurs enfants sourds-muets; elle est bien éloignée de prétendre qu'avec ses lettres on puisse se dispenser d'envoyer les sourds-muets dans les écoles spéciales; elle ne fait que leur ouvrir le vestibule de la science. Mais, lorsque les enfants auront été préparés au sein de leurs familles d'après les indications de l'auteur, ils feront des progrès plus rapides dans les institutions, où la durée de leur séjour pourra être diminuée.

57° The children's weekly Visitor. III^e vol. London, 1833.

Le Visiteur hebdomadaire des Enfants. III^e vol. Londres, 1833.

Cet ouvrage contient (vol. III, pag. 119) un article sur le langage mimique, et nous ne croyons pas nous tromper en l'attribuant à l'aimable et généreuse protectrice de l'école d'Exeter. Sous la forme d'un dialogue, l'auteur présente la description d'un grand nombre de signes. Mettant

un sourd-muet en scène, il le montre exprimant dans son langage muet soit des actions physiques, soit des sentiments, soit des idées du monde intellectuel, et prouve que l'enseignement des sourds-muets est profitable à celui même qui les instruit¹.

58° Twelfth annual report of the Glasgow Deaf and Dumb Institution. 1833.

59° Thirteenth annual report. 1834.

Douzième et treizième rapports annuels de l'Institution des Sourds-Muets de Glasgow. 1833, 1834.

Les rapports antérieurs n'ont pas été adressés à l'Insti-

¹ Outre les ouvrages que nous venons d'analyser, M^{me} Tuckfield a fait parvenir à l'Institution quatre petits livrets pour les salles d'asile de la première enfance. (*Spelling, questions and Stories for infant Schools and nurseries. Exeter, 1827.*) Quoique cette collection de livrets n'ait pas été composée spécialement pour les sourds-muets, nous les indiquons cependant ici, parce que c'est un genre d'ouvrages qui manquent encore aux salles d'asile en France, et qui seraient susceptibles d'être imités, en les modifiant selon la différence des mœurs et des usages de chaque pays. Ces petits livrets présentent, au commencement, des nomenclatures de noms, d'adjectifs et de verbes. Puis ils donnent quelques notions sur l'histoire naturelle des animaux, des plantes; sur la culture des terres, la division du temps. Ils contiennent ensuite quelques historiottes morales, la description des travaux relatifs aux quatre saisons de l'année, et se terminent par les premières notions de la géographie.

A cet envoi elle a joint trois autres petits ouvrages qui, sans s'adresser directement aux sourds-muets, peuvent être utilisés dans leur éducation. Le premier est destiné aux écoles du dimanche (*Lessons for sunday schools, Exeter, 1831*); le second contient des leçons pour les élèves (*Lessons for children. Exeter, 1832*); le troisième est un petit catéchisme du docteur Watts, pour les petits enfants, arrangé et modifié par M. Baker, instituteur de sourds-muets (*Dr Watts's first set of catechisms for little children, newly arranged and-rewritten, with some additions; by a Teacher of Babes. London, 1833*). Ces petits livrets ont tous les trois pour objet de simplifier l'enseignement religieux et de le mettre à la portée des plus petits enfants. Les deux premiers ont été imprimés par les élèves de l'Institution des sourds-muets d'Exeter.

tution de Paris. Ceux que nous avons entre les mains n'offrent aucun intérêt aux instituteurs étrangers à l'école de Glasgow : ce sont de simples comptes rendus par le Comité des directeurs dans la réunion générale des souscripteurs, et ils ne contiennent que la liste des élèves, le compte de caisse et la liste des souscripteurs.

60° The youth's book of plates on natural history, as used in the Glasgow Deaf and Dumb Institution, adapted to the use of english schools, infant schools, and nurseries. Glasgow, 1834.

Recueil de gravures sur l'histoire naturelle, pour les jeunes gens, à l'usage de l'Institution des Sourds-Muets de Glasgow, adapté à l'usage des écoles anglaises, des salles d'asile et des familles. Glasgow, 1834.

Le titre de cette collection en indique suffisamment l'objet ; les planches sont précédées de quelques notions générales sur la zoologie, et de la classification des différents genres d'animaux, avec leurs définitions, d'après le système de Linnée. L'ouvrage est composé de quatorze planches et présente les quadrupèdes les plus remarquables, les variétés de l'espèce humaine, les différentes races de chiens et de chevaux, les oiseaux, les insectes, les amphibiens, les animaux fabuleux et les poissons. Les planches sont lithographiées et fort bien exécutées ; elles présentent les sommités du règne animal, avec leur grandeur relative, condition indispensable pour un ouvrage qui doit servir à l'enseignement.

61° A sermon on behalf of the national Institution for the Deaf and Dumb children of the poor, in Ireland ; preached on sunday, August 8th 1830, in S^t Anne's church ; by the rev. Robert Stephenson Crooke, A. M. assistant chaplain to the Lying in hospital, Dublin. Dublin, 1830.

Sermon en faveur de l'Institution nationale pour l'éducation des enfants sourds-muets des pauvres, en Irlande; prêché le dimanche 18 août 1830, dans l'église Sainte-Anne, par le révérend Robert-Étienne Crooke. Dublin, 1830.

Ce sermon traite de l'état misérable du sourd-muet avant son instruction, et de l'importance de son éducation, considérée principalement sous le rapport religieux.

62° Twelfth report of the national Institution for the Deaf and Dumb, of Ireland, at Claremont near Dublin. Dublin, 1828.

63° Thirteenth report..... Dublin, 1829.

64° Fourteenth report..... Dublin, 1830.

65° Fifteenth report..... Dublin, 1831.

66° Eighteenth report..... Dublin, 1834.

Douzième, treizième, quatorzième, quinzième et dix-huitième rapports de l'Institution nationale pour les Sourds-Muets d'Irlande, à Claremont près Dublin. Dublin 1828, 1829, 1830, 1831 et 1834.

Ces rapports contiennent, comme les précédents, les statuts de l'Institution, la liste des fonctionnaires, celle des membres des diverses associations qui concourent à la prospérité de l'école, les mutations survenues parmi les élèves, le tableau de tous les élèves admis à l'Institution depuis sa fondation, avec l'époque et l'âge de leur admission, la date de leur sortie et le genre de profession qu'ils ont embrassée. Chaque rapport est suivi du compte rendu

des recettes et des dépenses, avec la liste des nombreux souscripteurs. Chacun renferme aussi le rapport de la Société des jeunes gens et présente quelques spécimens de lettres composées par les élèves, et la liste des sermons prononcés en faveur des sourds-muets.

Le quinzième rapport fait connaître toute l'organisation de l'établissement, telle qu'elle a été modifiée depuis 1821.

Les seizième et dix-septième rapports ne nous sont pas parvenus. Le dix-huitième présente, outre les documents habituels, la liste de tous les imprimés reçus par l'Institution depuis la publication du onzième rapport. L'indication de chaque ouvrage est suivie d'un sommaire des matières qu'il contient. Les trois Circulaires de l'Institution de Paris sont annotées avec la table des matières qu'elles renferment.

67° The Sixth annual report of the Juvenile Association for promoting the education of the Deaf and Dumb of Ireland; auxiliary to the national Institution at Claremont, near Dublin. Dublin, 1830.

68° The Seventh annual report..... Dublin, 1831.

69° The Eighth annual report..... Dublin, 1832.

70° The Tenth annual report..... Dublin, 1834.

Sixième, septième, huitième et dixième rapports de l'Association des Jeunes Gens pour étendre l'éducation des Sourds-Muets de l'Irlande; Société auxiliaire de l'Institution nationale à Claremont, près Dublin. Dublin, 1830, 1831, 1832 et 1834.

La Société des jeunes gens qui s'est formée en 1824 à.

Dublin, pour placer des sourds-muets dans l'Institution de Claremont, publie chaque année le résultat de ses travaux; les quatre rapports que nous avons sous les yeux, contiennent les statuts de l'association, le procès-verbal des séances annuelles. M. Thadéus Connellan, le partisan bien connu de l'enseignement des Saintes Écritures dans la langue irlandaise, assistait à la réunion de 1830. Dans un discours fort intéressant, il a rendu compte du grand nombre de personnes sourdes-muettes qu'il a rencontrées dans ses voyages en Irlande, et dont beaucoup étaient âgées de cinquante, soixante et soixante-dix ans; il a exprimé l'espoir que quelques-uns des élèves actuellement dans l'Institution de Claremont pourront, après leur éducation, être envoyés comme missionnaires, pour instruire ceux de leurs frères d'infirmité qui, à raison de leur grand âge, ne sont pas admissibles à l'école de Claremont.

Les rapports présentent la liste de tous les élèves placés à l'école par l'association depuis sa formation en 1824. Le comité rend ensuite compte de sa gestion annuelle. Pour donner à son œuvre plus d'extension, la société a envoyé des députés accompagnés d'un sourd-muet, dans les principales villes, pour y former des associations auxiliaires, persuadée que l'insuffisance des dons provient de l'ignorance où est le public de ce qui se fait et même de l'existence de l'Institution. Cette mission a eu un grand succès; cent vingt et une associations auxiliaires se sont formées; les rapports rendent compte des relations qui se sont établies entre ces nouvelles sociétés et la société mère; ils présentent la liste des membres de l'association, le montant des collectes, et se terminent par des extraits des rapports faits par des associations affiliées. Le neuvième rapport ne nous est pas parvenu.

ÉTATS-UNIS.

71° Tenth annual report to the Legislature, by the Pennsylvania Institution for the Deaf and Dumb. Philadelphia, 1830.

Dixième rapport annuel fait à la Législature par l'Institution des Sourds-Muets de la Pensylvanie. Philadelphie, 1830.

Avant de quitter la direction de l'école de Philadelphie pour passer à celle de Hartford, M. Weld rend compte de sa gestion. Il expose les investigations auxquelles on s'est livré sur la surdité de tous les élèves qui ont été admis à l'école de Philadelphie, depuis son origine. Le rapport est terminé par quelques compositions faites par les élèves et par la liste des élèves actuellement à l'Institution.

72° The Thild's picture defining and reading book ; by T. B. Gallaudet, late principal of the american Asylum for the education of the Deaf and Dumb. Second edition. Hartford, 1831.

Livre de définitions à l'aide d'estampes, et de lecture, à l'usage des enfants, par T. B. Gallaudet, ancien principal de l'Asyle américain pour l'éducation des Sourds-Muets. Seconde édition, Hartford, 1831.

Nous avons déjà fait connaître (voir la troisième Circulaire, pag. 222) le mérite de ce petit livre. La seconde édition offre de notables changements qui lui donnent plus de prix encore. La première partie de l'ouvrage a été supprimée, et l'auteur l'a remplacée par un genre d'exercices dont l'idée est très-heureuse. Reproduisant, au commencement du livre, les gravures qui se trouvent dans la seconde partie, il a placé, à la suite de chaque gravure, le titre qui en indique le sujet, puis la

tion de leurs enfants. C'est donc aux parents qu'elle s'adresse; elle se met à leur place et leur indique comment ils doivent s'y prendre pour développer l'esprit et former le cœur de leurs enfants sourds-muets; elle s'exprime avec une touchante simplicité, entre dans les plus petits détails, et appuie toutes ses instructions de nombreux exemples.

M^{me} Tuckfield conseille aux parents d'exciter l'enfant sourd-muet à observer les choses; de lui offrir tantôt des objets naturels, tantôt des images qui les représentent. Le besoin de communiquer ses observations amènera l'enfant à se servir du langage mimique. Que les parents étudient les signes qu'ils voient faire au sourd-muet! qu'ils les reproduisent à leur tour, pour parler des choses que ces signes indiquent! et l'enfant sera encouragé en voyant qu'il est compris de ses parents. Elle montre comment l'emploi des images peut devenir fécond pour donner des notions exactes sur les objets, et elle décrit les signes à l'aide desquels on peut faire connaître les objets, leurs qualités, leur usage.

Elle suit les parents dans leurs travaux journaliers, soit dans les ateliers, soit dans les champs, et elle montre comment toutes ces situations peuvent concourir au développement intellectuel du sourd-muet. Dans les ateliers, l'enfant observera les différents métiers, les travaux des ouvriers, les outils qu'ils emploient; à la campagne, il verra les animaux, les productions de la terre, les travaux des champs, et dans son langage il trouvera des signes pour tous ces objets, pour toutes ces actions; il suffira que les parents lui témoignent de l'intérêt, et adoptent ses signes pour rappeler les mêmes idées, en l'absence de la réalité.

Déjà le jeune sourd-muet possède une masse d'idées qu'il peut exprimer dans son langage mimique; maintenant M^{me} Tuckfield expose comment, après avoir appris à l'enfant l'alphabet écrit et l'alphabet manuel, on peut associer le mot à la chose. Alors le sourd-muet veut appren-

l'éducation générale aux États-Unis, et au nombre des causes qui ont contribué à ce progrès, on revendique une part importante pour l'art d'instruire les sourds-muets. « Ses principes, dit le rapport, ont été adoptés « dans beaucoup de maisons d'éducation ; ils sont simples, « logiques, fondés sur la nature de l'esprit humain, et « adaptés à la nature du langage comme instrument de la « pensée. »

Le dix-huitième rapport annonce la réception de la troisième Circulaire, et en donne quelques extraits statistiques.

76° Report of the Superintendent of common schools, in relation to the instruction of the Deaf an Dumb, made to the Legislature, April 16 1832. Albany, 1832.

Rapport du Surintendant des écoles publiques, sur l'instruction des Sourds - Muets, fait à la Législature, le 16 avril 1832. Albany, 1832.

Ce rapport nous était parvenu pendant que la troisième Circulaire était sous presse, et n'avait pu être compris alors dans l'analyse des documents imprimés.

Le secrétaire d'État de New-York a dans ses attributions la haute inspection de toutes les écoles publiques ; un règlement l'astreint à les visiter chaque année. Conformément à cette disposition, M. Flagg rend compte de la visite qu'il a faite à l'Institution des sourds-muets de New-York ; il expose la situation de l'établissement et donne son approbation à la nouvelle organisation qui y a été introduite. Il présente ensuite le résultat de l'examen qu'il a fait subir aux élèves, et qui consistait à leur proposer quelques mots sur lesquels ils devaient composer des phrases. Le rapport est terminé par un tableau statistique très-curieux sur les sourds-muets de l'État de New-York.

77° Thirteenth annual report of the Directors of the New-York Institution for the instruction of the Deaf and Dumb, to the Legislature of the State of New-York. New-York, 1832.

78° Fourteenth annual report, etc. New-York, 1833.

79° Fifteenth annual report, etc. New-York, 1834.

80° Sixteenth annual report, etc. New-York, 1835.

Treizième, quatorzième, quinzième et seizième rapports annuels des Directeurs de l'Institution de New-York, pour l'instruction des Sourds-Muets, faits à la Législature de l'État de New-York. New-York, 1832, 1833, 1834 et 1835.

Ces rapports font connaître la nouvelle organisation de l'Institution de New-York. Le treizième contient le rapport du secrétaire d'état, surintendant des écoles, qui rend compte de la visite qu'il a faite à l'établissement et de l'examen qu'il a fait subir aux élèves. Le rapport est terminé par le tableau statistique des sourds-muets qui se trouvent dans l'État de New-York, d'après un recensement officiel.

Le quatorzième rapport offre beaucoup plus de compositions d'élèves que les précédents ; il donne la description du bâtiment de l'Institution, et la répartition des heures de la journée entre les différentes occupations des élèves. Comme le temps des classes était nécessaire pour l'enseignement de la langue, on a établi des cours spéciaux sur différentes branches des connaissances humaines, qui sont faits dans le langage mimique, en dehors des heures consacrées aux classes. A la fin de ce rapport se trouvent les statuts d'une société de tempérance, composée uniquement de sourds-muets et fondée par eux-mêmes ; le but de cette société n'est pas de remédier à

un mal actuel, puisqu'à l'Institution de New-York les élèves ne boivent pas de vin, mais de les préserver de l'ivrognerie lorsqu'ils quitteront l'école. Hartford possède aussi deux sociétés semblables de sourds-muets, l'une pour les garçons et l'autre pour les filles.

Le quinzième rapport mérite une attention toute particulière, par l'importance des matières dont il traite, par la profondeur des idées et le talent du rédacteur. Nous avons cru reconnaître la plume de l'instituteur qui a écrit dans la Revue américaine, c'est le même esprit philosophique, la même sagacité, la même élévation dans la manière d'envisager les questions.

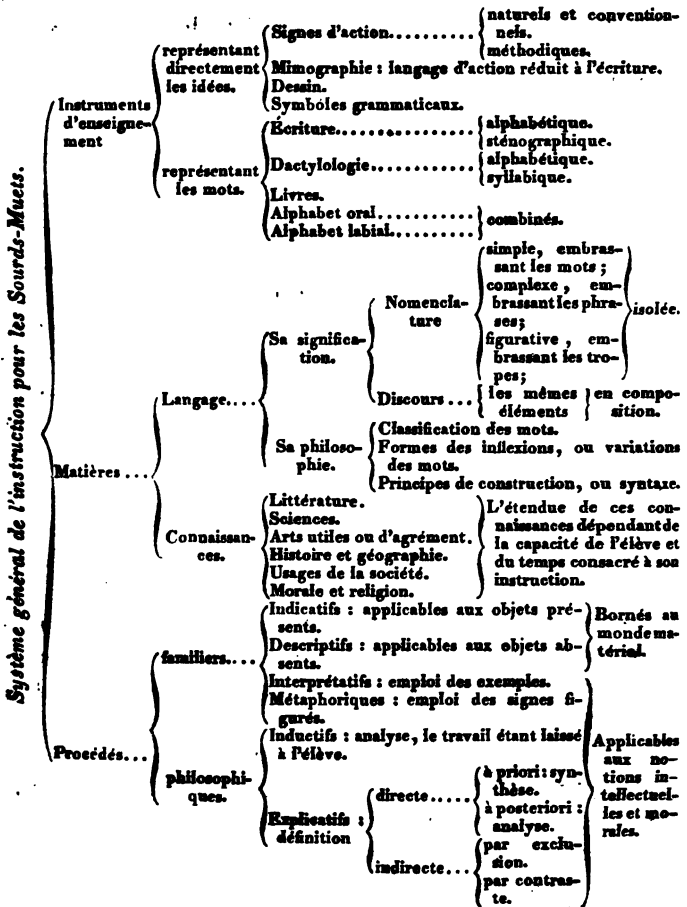
Après avoir exposé les modifications introduites dans l'établissement de New-York, le rapporteur parle de la difficulté de trouver de bons instituteurs de sourds-muets, et, à ce sujet, il fait connaître les conditions que réclame une telle mission. « La nature de la tâche de l'instituteur « de sourds-muets est aussi différente de ce qu'elle paraît « être à un observateur superficiel, que l'ordre est diffé- « rent du cahos, la certitude de la science du vague des « conjectures. Pour celui dont le devoir est de communi- « quer les éléments de la science à l'esprit d'enfants doués « du privilège de la parole, la connaissance de la philo- « sophie mentale ou bien l'habitude des recherches méta- « physiques, quoique désirable, n'est pas indispensable. « Pourquoi?... C'est qu'il s'agit de communiquer des faits « et non des principes, des connaissances et non le moyen « artificiel par lequel on peut reproduire ces connaissances, « Il est facile de trouver des instituteurs de sourds-muets « possédant à un degré aussi élevé que les sourds-muets « eux-mêmes la faculté de communiquer à d'autres, sans « recourir à la parole, des faits de quelque nature qu'ils « soient; tandis qu'ils peuvent encore ne pas être à la hau- « teur de la tâche qui leur est imposée; et la raison en est

« toute simple : c'est que cette grande tâche consiste à
 « enseigner, non des faits, mais le langage, mais le pou-
 « voir de communiquer la pensée par une voie entièrement
 « nouvelle, fondée sur des principes philosophiques et
 « formée de matériaux qui ne s'adaptent pas par un lien
 « naturel au service qu'on attend d'elle. La philosophie du
 « langage en général est donc, pour l'instituteur de sourds-
 « muets, d'une plus haute importance que la nomencla-
 « ture d'une langue particulière; et l'étude de l'esprit
 « humain, de ses facultés et de ses opérations, est essen-
 « tielle à son succès. Sa mission est, contrairement à
 « l'opinion vulgaire, éminemment intellectuelle. Il est
 « évident, par le genre de questions qu'on adresse con-
 « tinuellement aux instituteurs, que la nature de cette
 « tâche est généralement bien peu comprise. Au nombre
 « de ces questions, il n'y en a pas de plus remarquable
 « que celle-ci : comment est-il possible de communi-
 « quer au sourd-muet les idées exprimées par ce qu'on
 « appelle les noms abstraits? tandis qu'on ne demande
 « jamais comment sont expliquées les formes usuelles du
 « langage, et comment on simplifie les principes de la
 « construction, de manière à les mettre à la portée de cette
 « classe unique d'élèves. Il semblerait qu'il existe, à cet
 « égard, l'opinion singulière que les mots compris indi-
 « viduellement s'arrangeront spontanément et d'eux-mêmes
 « en phrases. Les personnes qui parlent, se trouvant rare-
 « ment embarrassées, dans le commerce de la vie, des
 « difficultés de la syntaxe, tandis qu'elles le sont fré-
 « quemment à propos d'un mot qui ne leur est pas familier,
 « ne font pas attention aux difficultés de syntaxe qui
 « assiègent le sourd-muet, et s'imaginent que l'œuvre de
 « son instruction est complète quand il possède un
 « vocabulaire. Nous ne raisonnons pas ainsi dans un cas
 « extrêmement analogue à celui que nous considérons,

« c'est-à-dire lorsque nous étudions une langue étrangère.
 « C'est peu de savoir les mots qui, dans cette langue,
 « correspondent à ceux de la nôtre, si nous ne connais-
 « sons en même temps la méthode de combiner ces mots,
 « combinaisons familières à ceux pour qui cette langue est
 « une langue maternelle; nous pouvons, il est vrai, lire et
 « comprendre cette langue, mais jamais l'écrire ou la
 « parler correctement. On ne peut sans doute nier que
 « tout ce qu'il y a d'absolument spécial, dans cette branche
 « d'éducation, ne soit accompli quand l'élève a été conduit
 « à former une suite d'idées correspondantes aux mots du
 « langage écrit, et à associer ensemble les idées et les
 « mots; on ne peut non plus dissimuler la difficulté d'ame-
 « ner l'élève à la conception des notions abstraites, mais
 « il faut se rappeler que les idées représentées par des
 « mots isolés se modifient souvent essentiellement par les
 « rapports que ces mots ont avec d'autres, avec lesquels
 « ils sont combinés, et qu'ainsi, lorsque nous regardons
 « comme la tâche spéciale de l'instituteur, le développe-
 « ment méthodique des idées et leur traduction en mots,
 « nous embrassons plus que le travail d'enseigner les mots
 « isolés. Toutefois, même par l'accomplissement de cette
 « tâche spéciale, et de celle que nous avons déjà vu cons-
 « tituer un travail distinct, c'est-à-dire la création, chez
 « l'élève, de la faculté de combiner les mots pour l'usage
 « du commerce habituel de la vie, la grande œuvre de l'é-
 « ducation n'est pas encore complète; elle n'est, dans le
 « fait, que commencée; car, quoique les difficultés qui
 « nous sont particulières soient surmontées, y a-t-il au-
 « cune de celles auxquelles est sujette l'instruction de la
 « jeunesse, qui ne nous reste encore?..... »

Pour faire apprécier l'étendue de la carrière qui s'ouvre
 devant l'instituteur de sourds-muets, l'auteur présente,
 sous forme de tableau, un sommaire général de tous les

éléments qui composent l'art d'instruire les sourds-muets. Déjà M. Piroux a formé un tableau semblable ; il se peut que l'instituteur de New-York en eût connaissance : les deux tableaux se rapprochent en beaucoup de points ; ils offrent aussi de nombreuses différences ; les instituteurs pourront les comparer, car nous les insérons tous deux. (Voyez plus loin l'analyse des ouvrages français.)



L'Institution de New-York, ainsi que nous l'avons déjà annoncé, a mis en pratique, avec beaucoup de succès, des cours sur diverses branches de connaissances au moyen du langage mimique; à cette occasion, le rapporteur réfute cette opinion erronée, que l'usage de la langue est nécessaire pour donner l'enseignement systématique, et démontre que l'élève a besoin, au contraire, d'être muni d'une certaine masse de connaissances pour être instruit dans la langue : « car, dit-il, que sont les mots, si ce n'est « la nomenclature des idées, et comment nommer les « idées avant qu'elles soient conçues? » Il existe, en effet, au sein de nos écoles, un certain nombre de sourds-muets qui parviennent à un degré de culture intellectuelle assez remarquable, sans être en état de rendre leurs idées dans la langue écrite d'une manière passable. L'auteur explique ce fait avec tant de sagacité et de profondeur que nous ne pouvons résister au désir de citer ce passage.

« Le langage, dit-il, est un édifice tout à fait artificiel ;
 « c'est l'instrument avec lequel nous nous servons des faits
 « et des vérités que nous possédons ; mais rappelons-nous
 « qu'il ne constitue pas lui-même une portion de ces con-
 « naissances : il est l'instrument, et rien que l'instrument.
 « Il s'en suit donc que, si l'enseignement du langage est
 « praticable avec les sourds-muets, l'enseignement des faits
 « l'est encore davantage ; on peut même faire précéder la
 « connaissance du langage par celle des faits d'aussi loin
 « que l'on voudra. Bien plus, et l'expérience justifie cette
 « assertion, les faits peuvent se communiquer, à quelque
 « degré d'étendue que ce soit, à des individus qui pour-
 « raient à peine parvenir à la connaissance du langage,
 « quel que fût le temps qu'ils y employassent ; et cela est
 « vrai de ce grand nombre d'hommes qui sont parvenus à
 « un âge avancé sans instruction, quoique possédant un
 « degré d'intelligence extraordinaire. Les mots sont, pour

« le sourd, des assemblages entièrement arbitraires de ca-
 « ractères arbitraires eux-mêmes dans leurs formes ; retenir
 « ces combinaisons dans l'esprit, sans y associer aucune
 « idée, demande un effort positif de mémoire au-dessus de
 « la capacité, nous avons raison de le croire, de beaucoup
 « de sujets entendants-parlants. Car on doit avoir présent
 « à l'esprit que, pour nous, en parlant, nous n'épelons
 « pas, et que même notre faculté d'épeler n'est qu'une
 « conséquence de notre connaissance de la parole. Com-
 « bien n'y en a-t-il pas qui, s'ils étaient forcés d'énoncer
 « les mots par leurs lettres, sans la connaissance des sons
 « pour les aider, trouveraient absolument détruit le pou-
 « voir de communiquer leurs idées ! La raison en est que
 « la mémoire, quelque puissante qu'elle soit, lorsqu'elle
 « s'appuie sur l'association, devient, réduite à ses propres
 « ressources, et après s'être fait longtemps une habitude
 « de dépendance, faible et impuissante. Les faits se re-
 « tiendront donc ; car les faits sont liés entre eux, ou, s'ils
 « existent séparément, ils existent par cela même d'une
 « manière simple. Mais les mots demandent, pour les re-
 « tenir, un effort positif et sans aide ; et, dans la multipli-
 « cité et la ténuité de leurs éléments, présentent une sorte
 « de complexité qu'un esprit, qui n'a pas été formé à cette
 « tâche de bonne heure, est tout à fait incapable de saisir.
 « Voilà donc la raison pour laquelle nous pouvons toujours
 « reconnaître la possibilité de communiquer la connais-
 « sance des faits à tous les sourds-muets doués d'un degré
 « ordinaire d'intelligence naturelle, tandis que nous ne
 « pouvons pas, avec la même certitude, espérer de donner
 « à la totalité une connaissance suffisante du langage écrit,
 « et que, dans beaucoup de cas, nous sommes forcés, lors-
 « que l'élève est avancé en âge, de laisser la tâche inachevée. »

Au nombre des perfectionnements introduits dans
 l'Institution de New-York, le rapport signale l'adoption

d'un système de signes symboliques, destinés à indiquer les diverses parties du discours et les lois de la grammaire. L'abbé Sicard avait inventé le système des chiffres pour marquer les parties du discours, et à Hartford, on avait aussi fait usage de symboles grammaticaux. Mais, à l'Institution de New-York, on a adopté un système de signes algébriques; on l'a perfectionné et on lui a donné plus d'extension : le rapport développe les avantages que l'emploi de ces signes peut offrir dans l'enseignement.

Le rapport critique ensuite l'usage des signes méthodiques, qui ont été rejetés à l'école de New-York. L'enseignement de l'articulation est négligé dans toutes les institutions américaines, comme impraticable et peu utile. L'auteur du rapport voudrait cependant que l'on fit des essais, et, à ce sujet, il indique, d'après M. Itard, les divers degrés de surdité. Il se félicite de l'éclectisme qui succède aux systèmes exclusifs dans l'enseignement du sourd-muet. Il fait ressortir le besoin d'une série de dessins; mais il voudrait qu'on donnât plus d'extension à cet instrument; qu'au lieu de se borner à représenter des objets isolés, on les combinât de manière à exprimer des qualités, des actions, des rapports, et même, à l'aide de l'allégorie, des idées intellectuelles et morales.

Le rapport contient aussi un article fort remarquable de M. Barnard sur les symboles grammaticaux, article extrait du journal le *Commercial advertiser*. Cet article est suivi de deux pièces de vers, composées par deux sourds-muets qui n'ont perdu l'ouïe qu'à l'âge de huit ans environ, et d'un certain nombre de specimens de compositions faites par les élèves. Vient ensuite le rapport du secrétaire d'État à la législature, rapport qui présente des documents généraux sur les sourds-muets, puisés dans la troisième Circulaire.

Le rapport est terminé par une série de questions aux-

quelles les parents doivent répondre, en envoyant leurs enfants à l'Institution.

Le seizième rapport signale d'abord les agrandissements faits au bâtiment de l'Institution ; puis il donne quelques détails sur la méthode suivie à New-York pour l'enseignement des sourds-muets. On adopte le langage naturel des gestes, avec le développement dont il est susceptible, en rejetant les signes méthodiques : cette exclusion a déjà produit les heureux résultats qu'on en attendait. Après avoir exposé les principes sur lesquels doit reposer l'enseignement des sourds-muets, le rapport fait connaître quelques procédés usités à l'école de New-York. L'on s'attache à faire naître les idées en donnant les mots, et à faire marcher de front l'étude de la nomenclature et celle de la construction des phrases. Le rapporteur indique fort bien la manière d'amener l'élève à attacher une valeur aux mots. L'alphabet écrit et la dactylologie lui offrent un moyen de graver ces mots dans la mémoire. Pour faire comprendre au sourd-muet l'expression d'une action, l'auteur a recours à un appareil bien compliqué et tout à fait inutile ; il a tort, à notre avis, d'exprimer l'action d'une manière incomplète. Le rapporteur fait ressortir le désavantage que le sourd-muet a sur l'enfant doué de l'ouïe ; il montre comment l'instituteur doit racheter ce désavantage, en réglant l'instruction d'une manière conforme à la succession naturelle des idées, en établissant une progression régulière dans les formes de construction, en n'enseignant un mot que lorsque l'esprit est capable d'en concevoir l'idée d'une manière complète, et en le présentant alors dans un petit nombre de phrases bien choisies.

Pour transmettre au sourd-muet des faits à exprimer, le langage mimique supplée à la réalité ; toutefois, quand cela est possible, il vaut mieux exercer l'élève en pré-

sence des actions elles-mêmes. Le grand art de l'instituteur est de diviser les difficultés pour les présenter une à une, de choisir les mots et les phrases correspondant à des idées qui soient comprises dans la sphère intellectuelle de l'élève, puis de changer successivement chaque élément d'une phrase et d'exercer l'élève à composer des phrases analogues. Maintenant le rapporteur énumère les diverses parties grammaticales dans l'ordre de leur enseignement ; cet ordre ne nous a pas toujours paru être conforme à une sage méthode, le verbe *être* surtout est rejeté beaucoup trop loin. Du reste cette exposition du cours d'enseignement s'arrête à la première année.

Ce rapport, comme tous les rapports précédents, présente à la fin la liste des élèves, le compte rendu des recettes et des dépenses, la liste des souscripteurs et donateurs, le catalogue des ouvrages que l'Institution possède sur l'éducation des sourds-muets, un extrait du rapport du secrétaire d'État, l'indication des conditions d'admission, la série des questions auxquelles les élèves doivent apporter les réponses, enfin l'alphabet manuel.

81° Circular of the New-York institution for the instruction of Deaf and Dumb, addressed to the parents and friends of the Deaf and Dumb. in the state of New-York, and the United-States generally. New-York, 1835.

Circulaire de l'Institution de New-York pour l'instruction des Sourds-Muets, adressée aux parents et aux amis des Sourds-Muets, dans l'État de New-York et dans les États-Unis en général. New-York, 1835.

Le comité des directeurs a jugé convenable de publier cette Circulaire, afin de donner des renseignements sur l'Institution de New-York : c'est un programme détaillé de l'organisation de l'école. Après avoir présenté un aper-

çu historique de la fondation de l'établissement, la Circulaire en décrit le local; elle fait connaître l'organisation intérieure, la gestion économique, la discipline, l'éducation physique, industrielle, religieuse et morale; elle indique les occupations des élèves aux différentes heures de la journée, depuis le lever jusqu'au coucher. Le prospectus fait connaître ensuite les conditions d'admission, la série des questions auxquelles les parents doivent répondre en envoyant leurs enfants à l'établissement. La Circulaire est terminée par le tableau statistique des sourds-muets aux États-Unis, et l'indication des États qui ont voté des fonds pour l'éducation des sourds-muets, avec le montant des allocations, le nombre des élèves et le temps accordé à leur instruction ¹.

89° Observations on the education of the Deaf and Dumb, reprinted from the North American Review. Boston, 1834.

Observations sur l'éducation des Sourds-Muets, extraites de la Revue de l'Amérique septentrionale. Boston, 1834.

M. Barnard, professeur à l'Institution des sourds-muets de New-York, a publié dans la Revue de l'Amérique septentrionale plusieurs articles sur l'ouvrage de M. de Gérando, sur la troisième Circulaire de l'Institution de Paris et sur les rapports des Institutions de Hartford et de New-York. Déjà M. Jäger a attiré l'attention de l'Allemagne sur l'ouvrage de M. de Gérando, en en insérant une analyse raisonnée dans l'Annuaire des écoles primaires,

¹ M. Georges Day, naguère professeur à l'Institution de New-York, nous a transmis, après la rédaction de cette Circulaire, un article sur les derniers essais tentés en France et en Europe pour rendre l'ouïe aux sourds-muets, article qui a paru dans l'*American Journal of Science and Arts*, n° 2, vol. xxx, July 1836. Cette communication fixera notre attention dans la cinquième Circulaire.

publié à Stuttgart (IX^e vol. n^o 2). M. Barnard , à son tour , l'a fait connaître à l'Amérique ; il a réuni tous les articles qu'il avait fait paraître successivement dans la Revue de l'Amérique septentrionale et les a de nouveau livrés à l'impression. En offrant ainsi le résumé des principes sur lesquels repose l'art d'instruire les sourds-muets , principes si nettement et si justement posés par M. de Gérando , M. Barnard a rendu un véritable service aux instituteurs américains ; car , comme il le dit lui-même , la théorie de l'enseignement avait jusqu'ici peu occupé ses compatriotes. L'auteur de cette brochure déplore que l'Amérique soit restée en arrière pour l'exposition de la méthode. L'Allemagne a produit un grand nombre d'écrits qui considèrent la méthode sous tous les aspects ; la France , selon l'auteur , s'est replacée au premier rang , surtout par l'ouvrage de M. de Gérando , qui embrasse tous les systèmes d'enseignement. Mais , si l'Amérique a peu fait pour la théorie , elle a du moins beaucoup fait pour la pratique , en fondant de nombreuses institutions.

M. Barnard entre dans l'analyse de l'ouvrage de M. de Gérando , analyse qui est tellement entrecoupée de ses propres observations qu'il est souvent difficile de distinguer le résumé des opinions de l'auteur des aperçus du rapporteur qui viennent à l'appui de ces opinions. L'instituteur américain résume les principes émis par le philosophe français sur le langage mimique et l'écriture , considérés par rapport à l'éducation des sourds-muets ; sur la prétendue impossibilité d'instruire le sourd-muet sans la parole ; sur les controverses des philosophes relativement à l'origine des langues. M. Barnard réfute les préjugés répandus sur le sourd-muet , préjugés accrédités par les instituteurs eux-mêmes ; il ne partage pas l'opinion défavorable que quelques instituteurs ont cherché à faire prévaloir sur l'état intellectuel et moral du sourd-muet ; il

croit que ces instituteurs avaient des opinions faites d'avance, auxquelles ils ont rattaché quelques faits isolés; que trop souvent, pour répandre du merveilleux sur leur œuvre, ils se sont efforcés d'en rehausser la difficulté. M. Barnard, s'appuyant sur l'ouvrage de M. de Gérando et sur sa propre expérience, s'attache à faire concevoir une opinion plus juste de l'état du sourd-muet. Il trouve dans la création des signes, ouvrage du sourd-muet, un témoignage vivant de l'activité de son esprit, et il fait ressortir, par quelques exemples, sa perspicacité à distinguer des circonstances qui échappent à l'observateur ordinaire. Le besoin de donner à chaque idée un signe distinctif, à mesure que les connaissances du sourd-muet s'étendent, amène la création des signes conventionnels, qui, confondus avec les signes naturels, forment le langage de conversation. Ce phénomène arrive surtout dans les communautés de sourds-muets; et alors le langage mimique devient tellement elliptique qu'il déroute la curiosité. M. Barnard distingue plusieurs dialectes dans le langage mimique; il y trouve des termes généraux, et il affirme, avec raison, qu'il y a plus de diversité dans les signes relatifs aux objets physiques que dans ceux qui se rapportent à l'expression des sentiments.

Arrivant aux jugements rendus par les tribunaux sur les sourds-muets, M. Barnard démontre l'erreur de la doctrine qui leur sert de base. Il partage entièrement l'opinion de M. de Gérando à cet égard; comme lui, il accorde au sourd-muet le discernement moral, le sentiment du juste et de l'injuste, la connaissance de certains devoirs, le respect de la propriété. . . . Cette question conduit l'auteur à l'appréciation de la doctrine de M. l'abbé Montaigne. Quant aux idées religieuses, M. Barnard est à peu près de l'avis de ce dernier, mais il est entièrement opposé à son opinion sous le rapport des idées morales. Il

ne connaît aucun sourd-muet qui, sans instruction, soit arrivé à la connaissance de Dieu; mais il croit que le langage mimique peut lui révéler cette notion longtemps avant que la langue écrite soit devenue un moyen de communication, et il ajoute : « Assurer que l'absence de toute « connaissance religieuse implique aussi celle de tout sentiment moral est un sophisme. » Puis il appuie cette assertion de l'autorité de quelques exemples.

Après avoir émis ces considérations sur le sourd-muet, M. Barnard, continuant l'examen de l'ouvrage de M. de Gérando, expose les divers instruments qui sont à la disposition de l'instituteur pour initier le sourd-muet aux connaissances humaines. Le langage des signes est le premier moyen de communication. Ici, le maître commence par être élève, en recevant les signes du sourd-muet. Ce langage ne s'étend qu'à mesure que les idées communes entre le maître et l'élève s'étendent aussi. Tant qu'il y a communauté d'idées, il suffit de traduire ces idées dans la langue écrite; mais ce cercle est bientôt franchi; et alors, pour que l'élève comprenne la langue, il faut lui transmettre les idées qu'elle représente. Toute la sphère des connaissances humaines se rapporte, soit au monde extérieur, soit au monde intérieur. Le premier se déploie devant le sourd-muet; la tâche de l'instituteur se borne à le guider dans ses observations. Quant au second, le sourd-muet possède les mêmes facultés que nous; il suffit de les mettre en action. Si les personnes étrangères à l'enseignement des sourds-muets révoquent en doute la possibilité de leur transmettre les idées abstraites, c'est qu'elles ne connaissent pas les intermédiaires qui unissent ces idées aux idées sensibles; ce n'est pas d'un trait que le sourd-muet arrive au sommet de la science : toutes les idées se tiennent, depuis le premier jusqu'au dernier degré des connaissances humaines; l'échelle des associations est con-

tinue, chaque degré conduit au degré suivant; l'habileté du maître consiste à ne pas oublier d'échelon. De là l'auteur déduit quatre principes qui doivent guider l'instituteur dans l'éducation des sourds-muets : 1° il doit commencer par emprunter au sourd-muet lui-même son langage mimique dans toute son étendue; 2° il doit déterminer jusqu'où les idées de l'élève se sont étendues avant son instruction, et vérifier leur rectitude; il doit connaître l'étendue qu'il veut donner à ces idées et la limite qu'il veut leur assigner; 3° il doit profiter des matériaux que le sourd-muet a en commun avec nous pour l'aider à former un système d'idées correspondant à celui représenté par les mots de notre langue; 4° il doit présenter à l'œil de l'élève la langue sous une forme visible, et sous cette forme il doit lui enseigner à associer les termes directement avec leurs idées correspondantes.

Après l'exposition de ces principes, M. Barnard traite avec M. de Gérando du rôle que remplissent les langues, non-seulement pour la représentation des idées, mais encore pour aider au développement des facultés, à la classification des idées. Sous ce rapport, l'écriture lui paraît l'instrument le plus favorable pour le sourd-muet. Il partage entièrement l'opinion de M. de Gérando, qui conseille de partager l'instruction des sourds-muets en deux périodes : l'une consacrée à enseigner la langue par les exemples, par l'usage; l'autre destinée à expliquer les lois de la grammaire par principes. M. Barnard attire l'attention sur ce point de vue : c'est qu'une partie de l'éducation doit être commune à tous les élèves, parce qu'elle répond à la destination générale de l'humanité; mais une autre partie doit être spéciale et varier suivant la position que l'élève est appelé à occuper dans la société. L'auteur croit que cette éducation spéciale, vocationnelle,

a été trop négligée en Amérique. Maintenant M. Barnard passe en revue les divers moyens que M. de Gérando a exposés pour aider à l'interprétation de la langue, tels que l'intuition, le secours de la langue elle-même, le dessin, le langage des signes, l'articulation et la lecture labiale, l'écriture, l'alphabet manuel; il résume sur chacun de ces instruments l'opinion de l'auteur français, en y ajoutant l'autorité de sa propre expérience. M. Barnard, après avoir fait observer que la grande majorité des institutions a adopté l'enseignement de la parole, exprime le regret qu'aucune école américaine n'ait encore imité cet exemple; il appelle un changement à cet égard, et il paraît que son vœu est sur le point d'être réalisé à l'Institution de New-York.

M. Barnard nous apprend ensuite que l'Institution de New-York possède un système de signes grammaticaux, destinés à indiquer les modifications qui affectent la forme des mots et des parties du discours; la pratique a démontré aux instituteurs américains l'utilité de ces signes, pour graver dans la mémoire des élèves les diverses formes de phrases, et pour leur faire distinguer la fonction de chaque mot dans le discours. Exposant les lois qui ont présidé à la formation de ces signes, il les divise en deux espèces : les signes radicaux et les signes auxiliaires. Les premiers désignent les parties du discours; les seconds, unis aux signes radicaux, expriment les modifications que subissent les mots. Dans l'invention de ces symboles grammaticaux, on a observé la simplicité et l'analogie.

Arrivant aux Circulaires publiées par l'Institution de Paris, l'auteur en apprécie toute l'importance; il pense qu'elles sont appelées à ouvrir une ère nouvelle pour l'enseignement des sourds-muets; qu'elles contribueront puissamment à la fusion des opinions qui partagent encore les instituteurs. Signalant les nombreux documents que

renferme la dernière Circulaire, l'auteur exprime l'espèce de mortification qu'il a ressentie de n'y trouver aucun travail américain. Il fait un appel à ses compatriotes; il regarde comme une obligation morale pour les instituteurs de contribuer, chacun selon ses moyens, à ce fonds commun de l'expérience de toutes les institutions. Puissent les instituteurs américains écouter la voix de leur compatriote, imiter son exemple, et prendre part à notre association d'efforts et de lumières!

Après avoir présenté un résumé de l'histoire générale de l'art d'instruire les sourds-muets, M. Barnard trace la marche de l'enseignement en Amérique, et plus spécialement à l'Institution de New-York. Autrefois, dans cette école, on encomrait la mémoire de l'élève de mots isolés, tandis que leur liaison dans le discours était peu comprise. De l'année 1830 date une réforme radicale dans l'enseignement; ce fut à cette époque que MM. Vaysse et Peet arrivèrent à l'École de New-York. Ils introduisirent les signes en usage à Paris et à Hartford; de là est résulté l'uniformité de ce langage parmi les instituteurs de l'Amérique. Le système des signes méthodiques, en usage auparavant à New-York, fut, après l'arrivée de M. Vaysse, graduellement supprimé. « Ainsi, dit M. Barnard, la France, « dont notre pays a d'abord reçu l'art, nous a fourni, avec « tous ses progrès, la correction de notre grande erreur « primitive. » Aujourd'hui, l'Institution de New-York est dans une situation prospère: on a le projet d'introduire l'enseignement de l'articulation, mais de ne l'appliquer qu'aux élèves qui ont conservé quelque trace d'ouïe.

Parmi les travaux qui doivent attirer l'attention des instituteurs, M. Barnard signale comme les plus importants la composition de livres de lecture à l'usage des sourds-muets, et la publication de dessins pour concourir à l'étude de la langue, et il termine en formant le vœu

d'un congrès d'instituteurs qui se partageraient des travaux déterminés.

Nous avons cru devoir donner une attention sérieuse à cette publication ; d'abord , par un sentiment de gratitude , ensuite , parce que l'auteur est le premier en Amérique qui soit entré dans nos vues , et qu'il expose avec une haute philosophie des principes conformes à ceux professés par l'Institution de Paris.

83° *Lessons for the Deaf and Dumb ; by J. A. Jacobs , principal of the Kentucky Asylum for the education of the Deaf and Dumb. Lexington , 1834.*

Leçons pour les Sourds-Muets ; par J. A. Jacobs , principal de l'Asile du Kentucky pour l'éducation des Sourds-Muets. Lexington , 1834.

Dans la préface de son ouvrage , M. Jacobs annonce que ces leçons font partie d'un cours d'instruction appliqué au sein de l'école qu'il dirige à Danville ; qu'elles ont été livrées à l'impression , afin de faciliter l'enseignement mutuel , qui permet à un instituteur d'instruire un plus grand nombre de sourds-muets. Adoptant la méthode inductive , l'auteur substitue les exemples aux définitions des dictionnaires.

M. Jacobs se déclare l'apologiste du langage mimique dans l'éducation du sourd-muet. Il soutient que les signes génériques sont aussi nécessaires que le sont , dans la langue écrite , les mots génériques ; et il ne pense pas que , sous ce rapport , les signes méthodiques puissent être abandonnés. A ce sujet , il fait une critique sévère de l'article que M. Barnard , professeur distingué de l'école de New-York , a publié dans la Revue américaine , et dans lequel ce dernier avançait que l'on doit s'efforcer d'amener le sourd-muet à penser dans la langue écrite ; et

qu'au lieu de faire usage de signes méthodiques pour rappeler une idée, il valait mieux se servir des mots eux-mêmes. M. Jacobs prétend que le sourd-muet ne peut pas plus penser en mots que l'aveugle ne peut concevoir les couleurs; que les signes sont pour le sourd-muet aussi intimement liés aux mots écrits que le sont pour nous les mots parlés; que les signes se présentent toujours à l'esprit du sourd-muet à la vue des caractères écrits, et que, puisque les signes servent à interpréter les mots, ceux-ci ne peuvent jamais rappeler les idées indépendamment des premiers. Quelque partisans que nous soyons de l'intervention du langage mimique dans l'éducation des sourds-muets, nous pensons cependant que M. Jacobs lui accorde ici une importance trop exclusive. Il donne aux opinions de M. Barnard une extension qu'elles n'avaient pas. De ce que les signes ont servi d'abord à interpréter les mots de notre langue, il ne s'en suit pas que, plus tard, ceux-ci ne pourront jamais réveiller les idées indépendamment des signes; et l'analogie que l'auteur veut établir entre la position du sourd-muet, par rapport aux mots écrits, et celle de l'aveugle, par rapport aux couleurs, nous paraît dénuée de tout fondement. Lorsque M. Jacobs parle de la nécessité de conserver les signes méthodiques pour l'expression des idées générales, n'aurait-il pas confondu les signes méthodiques avec les signes conventionnels? erreur dans laquelle M. Barnard nous semble être tombé lui-même. Il y a cependant une différence notable entre ces deux classes de signes; les signes méthodiques sont toujours conventionnels, mais les signes conventionnels ne sont pas toujours méthodiques; les premiers s'adressent à la forme matérielle des mots, et observent, dans leur succession, les règles de la syntaxe de nos langues artificielles; les seconds sont, pour la plupart, des signes de réduction et des signes arbitraires, fondés ordi-

nairement sur des circonstances passagères. Ceux-ci sont nécessaires pour l'expression des idées générales; mais on peut se passer des signes méthodiques; car les idées générales de couleur, de forme, d'animal, etc., peuvent être rendues par des signes conventionnels, fondés même sur le caractère général qui réunit les diverses idées individuelles sous un point de vue commun.

Nous pouvons raisonner sur la préférence que le sourd-muet accorde aux signes pour représenter sa pensée; mais gardons-nous de taxer tel ou tel instrument d'une impuissance absolue, qui se trouve d'avance démentie par des faits journaliers; car, enfin, nous avons des sourds-muets instruits qui expriment leurs idées et comprennent celles des autres à l'aide de l'écriture, et cela sans que le langage mimique vienne s'interposer toujours comme un interprète officieux entre la pensée et l'expression écrite; et dans un grand nombre d'institutions d'Allemagne, les signes, après avoir rendu le service qu'on en attendait, font place à l'écriture ou à l'articulation artificielle, pour rappeler les idées une fois interprétées.

Avant de passer à l'analyse des leçons de M. Jacobs, détruisons encore une erreur qui paraît avoir été propagée en Amérique par l'honorable M. Gallaudet. Au nombre des importantes améliorations que cet habile instituteur a introduites dans l'Asile de Hartford, M. Jacobs lui attribue, comme une innovation, des exercices religieux en signes, et croit qu'à l'Institution de Paris, le langage mimique n'est pas employé pour transmettre l'instruction religieuse. Non-seulement l'Institution de Paris emploie le langage mimique pour transmettre à ses élèves les vérités de la religion, mais encore elle y trouve son plus puissant moyen d'agir sur l'esprit et le cœur des élèves, par l'éloquence naturelle au langage d'action.

Examinons maintenant l'ouvrage de M. Jacobs. Il est

divisé en soixante-deux leçons : chaque leçon offre un petit texte, précédé des verbes les plus difficiles contenus dans ce texte, qui sont employés dans une série de phrases explicatives. Le texte est suivi de mots qui en sont extraits, et à côté desquels sont présentés les mots dérivés et primitifs, soit substantifs, soit adjectifs, verbes ou adverbess, qui appartiennent à la même famille; la leçon est terminée par une liste de verbes irréguliers, également extraits du texte, et présentés au présent, au passé défini, et au participe passé. Il serait difficile d'indiquer quelque progression méthodique dans la succession de ces leçons; l'auteur a soin de prévenir lui-même qu'elles ont été présentées au jour le jour, suivant le besoin de son enseignement, et qu'il n'a pas pu y mettre de l'ordre. Les leçons roulent tantôt sur les saisons, tantôt sur les formes grammaticales, tantôt sur l'histoire naturelle et les astres, tantôt sur la géographie ou l'histoire sainte et profane. Quelquefois une lettre forme le texte de la leçon, d'autrefois elle offre la biographie d'un homme illustre. Mais il est impossible de découvrir la moindre connexion entre une leçon et celle qui la suit.

Pour mettre les instituteurs à même de se former une idée de la manière dont ces leçons sont conçues, nous prenons le parti de citer textuellement un exemple.

LEÇON I^{re}.

Exemples explicatifs.

Pousser.

En automne (s)¹ les feuilles tombent (v) des arbres, et au printemps, elles poussent (v) de nouveau.

Les pêcheurs poussent une très-jolie fleur (s).

Les pêcheurs poussent avant les pommiers.

La citrouille pousse une grande fleur jaune.

Les cerisiers poussent une fleur (s) blanche.

¹ Les lettres qui sont entre parenthèses indiquent la nature grammaticale des mots qui les précèdent.

Commencer (†).

La classe commence à — heures.

On commence à planter (v) le maïs en avril, et on commence à le récolter en octobre.

Les fermiers commencent à semer le froment en septembre et le moissonnent (v) en juin.

Devenir (v).

Les cheveux des personnes vieilles deviennent gris, les personnes vieilles deviennent infirmes (adj).

Au printemps, les feuilles sont vertes; en automne, elles deviennent jaunes et tombent.

Deux verbes réunis par la conjonction et.

Une taupe vit sous terre et mange des racines.

L'enfant avait deux couteaux et en a perdu un.

Un chasseur a tué deux daims et les a apportés chez lui.

Un garçon a vu un serpent et l'a tué.

Une petite fille avait deux peignes et les a perdus tous deux.

Côté (s).

— a un signe d'un côté de la figure.

Je l'ai frappé sur un côté de la figure avec la paume de ma main.

— a une pièce sur un des côtés de son soulier.

Le soleil donne sur le côté — de la — le matin et sur le côté — après midi.

Un homme a blessé un daim au côté droit.

La maison est sur un côté de la colline.

Allonger (v).

Le serrurier a allongé la tringle.

Mes cheveux poussent et s'allongent.

En automne, les nuits s'allongent.

Une plante grimpante pousse et s'allonge tous les jours.

Les ongles de mes doigts poussent et s'allongent, et je les coupe souvent.

Les bras d'un enfant s'allongent, mais mes bras ne s'allongent pas.

Le pantalon d'un garçon était trop court, et sa mère l'a allongé.

Les saisons.

Il y a quatre saisons : le printemps, l'été, l'automne et l'hiver. Le printemps est la plus belle des saisons. Au printemps, les fleurs et le gazon poussent; le cultivateur laboure son champ et plante son maïs; le jardinier sème ses grains; les oiseaux commencent à bâtir leur nid; les pois deviennent verts; les agneaux jouent sur le côté de la colline, et broutent le gazon nouveau. En hiver, les jours sont courts; au printemps, ils commencent à s'allonger. L'hiver est froid et rigoureux; le printemps est doux et agréable. Les mois du printemps sont : mars, avril et mai.

Primitifs et dérivés.

Substantifs.	Adjectifs.	Verbes.	Adverbes.
Automne.	Automnal.		
Beauté.	Beau.	Embellir.	Bellement.
Fleur.		Fleurir.	
Blancheur.	Blanc.	Blanchir.	
Chasse. . . }		Chasser.	
Chasseur. }			

Verbes irréguliers.

Présent.	Passé défini.	Participe passif.
Je mets.	Je mis.	mis.
Je deviens.	Je devins.	devenu.
Je suis.	Je fus.	été.
J'ai.	J'eus.	eu.
Je perds.	Je perdis.	perdu.
Je crois.	Je crus.	cru.

Dans ce tableau, nous avons omis quelques verbes qui, en français, ne sont pas irréguliers.

84 Tales of the Deaf and Dumb, with miscellaneous poems;
by John R. Burnet. Newmark, 1835.

Nouvelles sur les Sourds-Muets, avec des mélanges poétiques;
par Jean R. Burnet. Newmark, 1835.

Voici un ouvrage fait pour exciter la curiosité des ins-

tituteurs. L'auteur est un sourd-muet qui a perdu l'ouïe à l'âge de huit ans, et qui serait un homme distingué dans le cas même où il n'aurait jamais cessé d'entendre. C'est de lui-même qu'il s'est formé, n'ayant jamais été dans les écoles. Le titre de l'ouvrage, comme il a soin d'en prévenir lui-même, n'en donne qu'une idée incomplète, car il ne renferme pas seulement des nouvelles, des morceaux d'imagination, mais encore des faits, des documents sérieux. Le but que l'auteur s'est proposé est d'être intéressant et instructif pour deux classes de lecteurs, pour les sourds-muets instruits et pour les personnes qui s'intéressent à ses frères d'infortune. Suivons l'auteur dans les divers sujets qu'il traite.

M. Burnet expose d'abord ses idées sur l'éducation domestique des enfants nés sourds-muets, où qui ont perdu l'ouïe, soit par maladie soit par accident; il montre combien il est avantageux que l'éducation soit commencée de bonne heure dans les familles. Les sourds-muets peuvent être d'abord élevés comme les enfants jouissant de tous leurs sens, attendu que, dans le premier âge, il n'y a pas de différence entre leur position. Après avoir tracé les premiers pas de l'enfant doué de l'ouïe dans l'acquisition de la langue, l'auteur décrit la position de l'enfant sourd-muet. Il peut être intéressant de connaître la manière dont cette question est envisagée par un homme qui, privé de l'ouïe et de la parole, peut cependant se reporter par ses souvenirs à l'époque où il jouissait de cette double faculté, et apprécier toutes les conséquences d'une pareille privation : nous allons donc laisser parler l'auteur lui-même.

« Le sourd-muet a, comme l'enfant doué de l'ouïe, le
 « pouvoir de produire des sons, mais l'expérience ne peut
 « jamais l'informer de l'existence de cette faculté. Il a l'ins-
 « tinct de l'imitation; mais n'entendant pas de sons, il ne

« pourrait qu'imiter les mouvements des organes vocaux
 « qui les produisent, mouvements qui, échappant même à
 « l'observation de la plupart des gens dont l'intelligence
 « est déjà mûre, n'ont jamais été remarqués par l'enfant
 « lui-même au delà des mouvements extérieurs des lèvres
 « et peut-être de la langue; et quoique cette partie de
 « l'organe modifie le son, elle n'est pour rien dans sa pro-
 « duction : aussi l'enfant sourd reste-t-il muet, tandis que
 « ses frères qui entendent, apprennent à parler. Cepen-
 « dant l'enfant sourd-muet comprend aussi bien que son
 « frère qui entend, par l'instinct de la sympathie, les re-
 « gards et les gestes dont sa mère accompagne ses paroles;
 « et si elle voulait bien continuer à parler à ses yeux et
 « lui enseigner des signes, comme elle enseigne des mots
 « à son frère qui parle, un langage s'établirait bientôt
 « entre eux, non-seulement suffisant à tous les besoins de
 « l'enfance, mais capable de s'étendre avec le développe-
 « ment intellectuel de l'enfant, et de seconder ce dévelop-
 « pement autant que les sons secondent celui de son frère
 « qui parle.

« Malheureusement la mère oublie trop souvent qu'elle
 « possède deux langages, l'un pour l'oreille et l'autre pour
 « l'œil : aussi, quand elle fait pour la première fois l'af-
 « freuse découverte que son enfant est sourd et restera
 « muet, elle regarde son malheur comme irréparable; elle
 « rappelle à son esprit l'abîme effrayant et si difficile à
 « franchir qui, après des années de négligence, sépare une
 « personne née sourde, de l'esprit cultivé et développé de
 « son frère entendant, et elle s' imagine que ce vaste abîme
 « est déjà creusé entre elle et son enfant sourd. Erreur
 « malheureuse ! L'abîme est à peine ouvert, il ne faut
 « qu'un pas pour le traverser; il est en son pouvoir, sinon
 « de le combler tout à fait, du moins de l'empêcher de s'a-
 « grandir. Mais ignorant qu'elle a, tous les jours, à toutes les

« heures, entretenu une communication intelligible avec son enfant, au moyen de ces signes qu'enseigne la nature, la mère, quand elle s'aperçoit que l'oreille, ce canal accoutumé de la communication des esprits, qu'elle s'efforce d'ouvrir, est pour toujours fermé, au lieu de revenir au premier canal, et dans le fait le plus immédiat quoique moins commode; l'œil; la mère, dis-je, s'arrête désespérée et abandonne l'esprit de son enfant à l'obscurité solitaire de sa prison terrestre. »

L'auteur établissant un parallèle entre l'enfant sourd-muet et l'enfant doué de l'ouïe, sous le rapport des connaissances usuelles, reconnaît au premier une grande infériorité pour toutes les notions qui ne s'acquièrent que par l'usage et la tradition. Dans l'éducation du jeune sourd-muet, on doit se garder de traduire les idées en mots, pour traduire ensuite ceux-ci en signes, mais ne penser qu'aux choses et les traduire par signes. Souvent des circonstances accidentelles déterminent le sourd-muet dans la formation de ses signes; mais, plus tard, reconnaissant leur imperfection, il les améliore lui-même. Le développement du langage mimique de la part du sourd-muet ne dépend pas seulement du degré de capacité intellectuelle dont il est doué, mais encore du degré d'intérêt dont les signes sont l'objet. Le langage du sourd-muet est pauvre en signes d'idées morales, mais il ne faut pas en conclure qu'il n'a pas le sentiment moral. Sans partager l'opinion de ceux qui prétendent que les idées morales et intellectuelles ne sauraient exister sans quelques signes employés à les exprimer, l'auteur pense néanmoins que les conceptions morales et intellectuelles deviendront beaucoup plus distinctes quand le sourd-muet aura appris à les exprimer par quelques signes, soit naturels, soit arbitraires. En s'appliquant aux choses matérielles, le langage mimique devient métaphorique.

Arrivant à l'enseignement pratique de la langue, M. Burnet trace la marche qu'il convient de suivre. Il croit qu'il est indispensable d'envoyer le sourd-muet à une institution spéciale, mais que certaines connaissances peuvent cependant lui être communiquées dans les écoles ordinaires. Il insiste sur les avantages que l'articulation et la lecture sur les lèvres procureraient au sourd-muet, en le rendant plus réellement à la vie sociale qu'aucun autre moyen; il en recommande l'essai à toutes les mères et expose la manière dont on s'y prend pour donner cet enseignement.

Dans le second chapitre, l'auteur parle de l'état des sourds-muets avant leur instruction. « La surdité, dit-il, est de toutes les infirmités, après la privation de la raison, celle qui exclut le plus de la société humaine les êtres qui en sont affectés, non parce qu'ils sont privés d'un sens, mais parce que le langage des entendants est un langage de sons; leur malheur n'est pas qu'ils soient sourds-muets, mais que les autres entendent et parlent. Si le mode de communication entre les hommes était établi au moyen d'un langage s'adressant, non à l'oreille, mais à l'œil, l'infirmité actuelle des sourds-muets disparaîtrait entièrement, mais, en même temps, la condition intellectuelle et sociale des aveugles serait infiniment plus déplorable, et leur éducation bien plus impraticable que ne l'est maintenant celle du sourd-muet. »

M. Burnet trouve que ceux qui se sont adressés au public, pour attirer sa bienveillance en faveur des sourds-muets, ont en général exagéré la triste condition de ses frères d'infortune. Sans doute l'existence d'un sourd-muet dans une famille est toujours une affliction; mais le poids de cette affliction est encore augmenté par la fâcheuse influence que la négligence des parents exerce sur le caractère de l'enfant disgracié.

Dans le chapitre troisième, l'auteur décrit l'histoire générale de l'art d'instruire les sourds-muets, et cette partie est terminée par une table chronologique de cet art dans chaque pays, table qui présente de nombreuses lacunes.

Le quatrième chapitre est consacré à l'histoire spéciale des institutions américaines. Il expose l'origine de chaque établissement, fait connaître ses revenus, son organisation et sa situation actuelle, et donne la liste de tous les instituteurs qui se sont succédé ou qui se trouvent actuellement dans les institutions; c'est le résumé de tous les rapports qui ont été publiés jusqu'à ce jour par les écoles américaines, et, sous ce rapport, le travail de M. Burnet épargne de longues et pénibles recherches.

En exposant l'organisation des études au sein de l'Institution de Danville, il signale la divergence d'opinion qui existe entre cette dernière et celle de New-York au sujet des signes méthodiques; et, prenant fait et cause dans cette espèce de polémique, il s'exprime en ces termes :

« M. Jacobs attache un grand degré d'importance aux
« signes méthodiques, considérant leur nécessité comme
« basée sur la nature de l'esprit des sourds-muets et en
« harmonie avec les principes les plus évidents de la phi-
« losophie. Aussi, un grand nombre des améliorations
« opérées par M. Jacobs paraissent se réduire à des modi-
« fications de ces signes méthodiques; et, dans la préface
« d'un livre d'exercices élémentaires à l'usage de ses élèves,
« qu'il vient de publier (voyez l'analyse de l'ouvrage pré-
« cédent), il nie qu'il soit possible aux mots écrits de
« devenir l'objet direct et l'instrument de la pensée; « ils
« ne peuvent être, dit-il, que des signes de signes : pour
« nous, signes de mots parlés, pour le sourd-muet, signes de

« gestes. » Mais, comme ce que nous venons de citer ne
 « présente aucun argument en faveur de sa thèse, à
 « moins que des opinions et des assertions ne puissent se
 « considérer comme des arguments, nous persistons dans
 « l'opinion de la majorité des instituteurs les plus éclairés
 « et les plus philosophiques de notre temps, laquelle opinion
 « est : que les hommes, et par conséquent les sourds-muets,
 « peuvent attacher directement leurs idées à n'importe
 « quelle image qui puisse se former dans leur esprit, et par
 « conséquent aux caractères écrits aussi bien qu'aux mou-
 « vements du corps humain ou aux sons. »

Après avoir exposé l'histoire et l'état actuel des institu-
 tions américaines, l'auteur présente un tableau indiquant, à
 la suite de chaque école, la date de sa fondation, le nombre
 des instituteurs parlants, celui des instituteurs sourds-
 muets, le nombre des élèves qui se trouvaient dans les
 écoles en 1834, et celui des élèves qui ont quitté les
 écoles depuis leur origine, le total des deux nombres réu-
 nis, l'indication du prix de la pension, l'âge d'admission
 et de la durée du séjour.

Ce chapitre est suivi de documents statistiques sur les
 sourds-muets; après avoir extrait de la troisième Circulaire
 le tableau statistique et les considérations qui en étaient
 déduites, l'auteur offre le tableau statistique des sourds-
 muets aux États-Unis, d'après un recensement officiel opéré
 en 1830. Il accompagne ce tableau des recherches les plus
 curieuses sur la proportion des sourds-muets dans la po-
 pulation blanche et la population noire.

M. Burnet donne ensuite une notice sur quelques per-
 sonnes à la fois sourdes-muettes et aveugles, sur les sourds-
 muets auteurs, et il présente quelques compositions en
 vers et en prose, sorties de la plume de sourds-muets.

L'ouvrage est terminé par quelques nouvelles, plusieurs
 poèmes et des morceaux de poésie détachés, dont les prin-

cipaux personnages sont des sourds-muets. Nous signalons surtout le morceau intitulé *les Funérailles de ma Sœur*, que M. Burnet a publié dans les journaux, à la mémoire d'une sœur qu'il chérissait vivement. Les feuilles américaines en ont fait le plus grand éloge. En effet, ce morceau, remarquable par le style et les idées, est empreint du sentiment le plus délicat d'amour fraternel et exhale des regrets les plus touchants.

FRANCE.

85° Exposé d'une nouvelle dactylogie alphabétique et syllabique, indispensable aux personnes qui veulent commencer l'instruction des sourds-muets; par le docteur Deleau jeune, médecin de l'Hospice des orphelins de Paris, pour les maladies de Poudre, etc. Mémoire lu à l'Académie des sciences de Paris, le 14 décembre 1829. Cambrai, imprimerie de Hurez, mars 1830.

Si cet ouvrage n'a pas été analysé dans la précédente Circulaire, c'est qu'il ne nous est parvenu que plus tard. Frappé de l'utilité de l'alphabet manuel dans l'instruction des sourds-muets, M. Deleau conçut et exécuta l'idée de créer une dactylogie plus rapide que celle qui est usitée dans les institutions. Pour arriver à ce but, l'auteur renonça à représenter l'orthographe des mots écrits, pour ne reproduire que les sons de la parole. Tous les sons de la langue française sont distribués sur les phalanges de la main nue ou revêtue, dans les commencements, d'un gant, dont les doigts sont divisés par des traits qui correspondent aux articulations des quatre derniers doigts; dans ce cas, les sons et les articulations sont écrits sur le gant. Le pouce est chargé d'indiquer sur les phalanges les sons qu'il s'agit de rappeler. Un seul mouvement de la main exprime souvent deux, trois, quatre lettres et quelquefois même un mot; de cette manière le sourd-muet lit par syl-

labes. Cette exposition est accompagnée de plusieurs planches gravées, où le système est représenté dans son application. Cet alphabet doit être en effet beaucoup plus rapide que l'alphabet manuel ordinaire ; mais par cela même qu'au lieu de reproduire toutes les lettres, il ne rappelle que les sons, il suppose chez le sourd-muet la connaissance de la parole ; les divers mouvements ne différant entre eux que par des nuances presque imperceptibles, nous sommes portés à croire qu'il doit en résulter souvent de la confusion pour celui qui est appelé à lire la parole transmise par les doigts de la main.

A ce mémoire sont joints deux rapports ; l'un de l'Académie des sciences sur les expériences faites par M. Deleau, pour injecter de l'air dans l'oreille interne de plusieurs sourds-muets ; et l'autre de M. Deleau, sur les observations faites à l'Hospice des orphelins, pour constater le degré de surdité des enfants sourds-muets qui se trouvaient dans cet hospice.

86^e Programme des études de l'Institution des sourds-muets fondée à Toulouse en 1826, pendant l'année scolaire 1830-1831, dédié à MM. les membres des conseils d'administration de la ville de Toulouse, du département de la Haute-Garonne et des départements circonvoisins. A Toulouse.

Ce programme était parvenu trop tard pour être analysé dans la troisième Circulaire ; aujourd'hui les communications importantes de M. l'abbé Chazottes sur son enseignement nous dispensent de revenir sur cette brochure, que nous nous bornons à mentionner dans le Bulletin bibliographique.

87. Considérations raisonnées sur les langues en général, sur la langue française, et sur la méthode des Sourds-Muets ; par M. Guilhe, directeur de l'Institution des Sourds-Muets de Bordeaux.

Partant de l'opinion que les idées ne se développent

que par les langues, M. Guilhe en conclut que l'enseignement des sourds-muets n'est devenu possible que depuis que les langues ont acquis un haut degré de perfection, et que plus une langue est simple dans son système grammatical, moins elle offre de difficultés à la méthode des sourds-muets. La langue française, quoique la plus favorable à l'expression logique de la pensée, offre cependant des difficultés véritables, parce que son système est encore compliqué. « Il est toujours, dit M. Guilhe, trois langues « dans chaque langue devenue complète :

« La langue de la raison ou langue philosophique ;

« La langue de l'imagination ou langue poétique ;

« Et la langue du sentiment ou langue éloquente. »

La première, selon l'auteur, est la seule à la portée des sourds-muets, qui ne seront jamais ni poètes ni orateurs.

Après avoir signalé l'erreur des premiers instituteurs, qui croyaient rendre la parole au sourd-muet en lui faisant imiter le mécanisme de l'organe vocal, mouvement physique vide de sens et d'idées, M. Guilhe accorde la préférence à la dactylogogie et à l'écriture comme instruments de la pensée.

M. le directeur de l'Institution de Bordeaux fait ensuite des réflexions très-justes sur l'admiration exagérée de certaines personnes et sur l'exigence outrée d'autres, ce qui prouve qu'il est difficile d'apprécier l'enseignement des sourds-muets, sans l'avoir pratiqué soi-même, ou du moins sans l'avoir longtemps observé. « La difficulté réelle, dit « avec raison l'instituteur, est dans l'enseignement de la « langue, je veux dire de cette partie de la langue qui désigne, non les idées, mais leurs rapports ; de sorte que, « dans les conversations et dans la confection d'une lettre, « ils répondent, ils écrivent à la manière sourde-muette. Si,

« par exemple , quelqu'un leur demande : *ton père est-il*
 « *dans la maison ?* Un sourd-muet encore mal formé , ré-
 « pondra *père moi , jardin , pomme cueillir*, par lan-
 « gage d'idées , mais sans mots de relation : ce qui doit être
 « aussi le langage des sauvages , parce qu'il est celui de la
 « nature. Aussi ne faut-il pas s'étonner des progrès éton-
 « nants que les sourds-muets font quelquefois dans la con-
 « naissance des choses , tout en exprimant leurs idées avec
 « tant d'incorrection , et quelque incomplète que reste leur
 « instruction par rapport à l'usage de la langue , le bienfait
 « de l'éducation n'en est pas moins inappréciable pour eux ,
 « puisque leur raison a été cultivée. »

88° Des divers moyens de communication à l'usage des Sourds-
 Muets et particulièrement de la parole , par M. A. Laurent
 de Blois , de la Faculté des sciences et des lettres de Blois , etc.
 Extrait du tome premier des Mémoires de la Société des
 sciences et des lettres de la ville de Blois. Blois , chez Félix
 Jahyer, 1833.

M. Laurent , guidé par une saine philosophie , con-
 tinue à publier , dans l'intérêt de l'art , les réflexions que
 lui suggère l'éducation de son fils , sourd-muet : la
 science , inspirée par l'amour paternel , est féconde en ré-
 sultats. L'auteur , après avoir signalé le préjugé qui refu-
 sait l'intelligence à des êtres privés de la parole , expose
 une appréciation plus juste des conséquences de la pri-
 vation de l'ouïe. Cette infirmité s'oppose à ce que le sourd-
 muet puisse acquérir les jouissances et les connaissances
 qui résultent immédiatement des sensations auditives ;
 elle ne porte aucune atteinte au germe de son intelli-
 gence ; seulement ce germe sera plus ou moins entravé
 dans son développement , suivant que seront plus ou moins
 logiques les moyens mis en œuvre pour son éducation.
 Lorsque la surdité est accompagnée d'idiotisme , M. Lau-

rent ne pense pas que cette incapacité intellectuelle soit la conséquence de la privation de l'ouïe, mais, au contraire, que c'est la surdité qui est arrivée à l'occasion de l'idiotisme : « Car, dit-il, lorsque le désordre congénial, qui « produit l'idiotisme, s'étend jusqu'à quelques-unes des « parties qui constituent l'organe de l'ouïe, il en doit résulter la surdité qui, dans ce cas, n'est qu'un phénomène « sympathique. »

M. Laurent insiste sur cette vérité, que le mutisme, résultat de la surdité, n'est que la privation d'un moyen de communication, mais qu'il existe d'autres instruments pour la transmission des idées. Ici l'auteur fait ressortir la puissance du langage d'action, langage qui est commun à tous les enfants, avant que leur bouche ait appris à bégayer quelques mots. L'infériorité du sourd-muet sur l'enfant qui entend ne se déclare qu'à l'époque où il devrait commencer à parler, et ne provient que de l'abandon prématuré du langage des gestes, alors qu'on n'a pu encore lui en substituer un autre. C'est l'emploi de ce langage d'action qui, en s'étendant, est devenu la base de l'art d'instruire les sourds-muets. Bientôt les signes naturels ne suffisent plus au développement de l'intelligence, et l'on sent le besoin d'instituer des signes conventionnels ; mais ici se présente cette question : s'il convient de créer des signes conventionnels dans le langage d'action, ou d'adopter la langue écrite ? M. Laurent se prononce pour le second cas ; il critique fortement l'extension illimitée que les abbés de l'Épée et Sicard ont donnée au langage mimique. Nous ne voulons pas justifier le système des signes méthodiques inventé par les fondateurs de l'Institution de Paris, et qui était calqué sur la langue parlée ; il est rejeté depuis longtemps dans la pratique de l'école ; mais il ne faut pas confondre dans la même réprobation le langage mimique institué par les sourds-muets, pendant plusieurs

génération, au sein d'une institution : ce langage répond à tous les besoins de l'intelligence. Les personnes qui font une éducation individuelle, n'employant les signes que dans une sphère très-restreinte, ne comprennent pas et ne peuvent pas comprendre toute l'importance et toute la puissance que le langage mimique acquiert dans une institution considérable où il est devenu traditionnel, et que les sourds-muets apprennent, sans l'intervention du maître, comme une langue maternelle, mais d'une manière beaucoup plus rapide, parce que, quoique en partie conventionnel et surtout éminemment figuré, il repose cependant sur la nature et l'analogie, et porte ainsi, avec lui-même, la clef de sa signification. Par les seules communications réciproques des élèves, leur développement intellectuel s'opère; leurs idées sont presque toujours en avant des leçons du professeur, en sorte que très-souvent l'enseignement de la langue n'est plus qu'une simple traduction.

Les gestes, le dessin et l'écriture sont les premiers moyens de communication entre l'instituteur et le sourd-muet; à ce sujet, M. Laurent fait observer que l'écriture, qui pour nous est phonographique, devient idéologique pour le sourd-muet; qu'il n'y a pas pour lui de faute d'orthographe indifférente; qu'il ne connaît pas et n'a pas besoin de connaître notre division syllabique des mots, « parce que, dit avec vérité l'auteur, le travail intellectuel de son esprit s'opère en passant directement des mots aux idées, sans s'arrêter à l'articulation, comme les parlants en ont contracté l'habitude. » Cette nécessité où se trouve le sourd-muet de retenir les mots à leur seule inspection doit rendre chez eux la culture de la mémoire plus lente et plus difficile : l'auteur en conclut qu'il serait d'une haute importance de faire acquérir au sourd-muet l'usage de la parole. M. Laurent discute la possibilité de cet enseignement chez le sourd-muet; elle est évidente à

ses yeux. Abordant la question si longtemps controversée, à savoir si la parole est innée chez l'homme, ou si elle est le fruit de sa propre expérience, l'auteur reconnaît que l'homme a reçu de la nature la faculté de produire des sons vocaux; mais les diverses variations que subit la voix, pour former les mots, sont de son invention. Le sourd-muet produit le son vocal comme tous les hommes; il peut aussi apprendre à modifier sa voix, puisque cette modification dépend de l'ouverture de la bouche. Quant aux articulations, elles affectent, la plupart, les parties extérieures de l'appareil vocal : il est donc possible de les rendre visibles au sourd-muet. M. Laurent termine en appuyant cette exposition de l'exemple de son fils, auquel ils est parvenu à apprendre la parole.

89° Manuel de piété, ou exercices de religion pour les Sourds-Muets, dédié à Monseigneur l'évêque de Rodez; par M. l'abbé Périer, chanoine honoraire de la cathédrale, précédemment directeur de l'Institution royale de Paris, fondateur et directeur de l'école des Sourds-Muets de Rodez. A Rodez, 1833.

Ce livre de prières est un recueil de morceaux puisés dans divers ouvrages de religion; il contient les prières du matin et du soir; des exercices pour la messe, la confession et la communion; des hymnes, des litanies, des fables, des pièces de vers; des exercices et des lectures pour tous les dimanches et les principales fêtes de l'année. Ce manuel ne nous paraît guère approprié aux sourds-muets; le style en est pour le moins aussi difficile que les livres de prières ordinaires; nous n'oserions même pas conseiller de le mettre entre les mains des sourds-muets, parce qu'en énumérant et en décrivant les diverses passions de l'homme, il présente une peinture des funestes conséquences qu'elles engendrent dans un style qui ne se-

rait pas sans danger pour l'imagination des élèves : heureusement un petit nombre d'entre eux le comprendraient.

90° Le mot et la chose, ou éléments figurés de la lecture, ouvrage orné de 800 figures, à l'usage des enfants et de toute personne qui veut apprendre à lire seule, et en s'amusant; par C. Saget. Paris, 1833.

Quoique ce livre n'ait pas été spécialement publié pour les sourds-muets, nous avons cependant cru utile de le signaler ici, parce que l'instituteur peut en tirer profit pour l'étude de la nomenclature. L'ouvrage contient 800 figures, servant à interpréter des mots d'une syllabe, puis de deux, trois syllabes, enfin des mots de toute longueur; elles expliquent ensuite des mots composés, comme : *cerf volant, fer à repasser, couteau de table, chapeau à trois cornes*; enfin, le livre est terminé par un certain nombre de gravures, destinées à expliquer de petites phrases, comme : *un soldat en faction devant sa guérite; un chasseur qui tire sur un lièvre; un homme qui fait danser un ours au son du tambour; un canonnier qui met le feu à sa pièce de canon*. Le choix des mots et des sujets de gravures est en général bien fait; nous aurions cependant émis quelques observations, si l'ouvrage avait été destiné à l'enseignement des sourds-muets.

91° Notice biographique sur l'abbé de l'Epée; par M. E. Morst, professeur à l'Institution royale des Sourds-Muets de Paris. Paris, 1833.

Cette notice a été écrite pour la Société Monthyon et Franklin, qui publie l'histoire et les portraits des hommes utiles, bienfaiteurs de l'humanité. L'auteur s'estime heureux d'avoir été appelé à rendre un hommage public à la mémoire du père des sourds-muets.

92° Examen comparatif de toutes les méthodes de lecture ; par M. Piroux, directeur de l'Institut des Sourds-Muets de Nancy. Paris, chez Poilleux, libraire, quai des Augustins, n° 57, et à Nancy, chez Vidart et Jullien, libraires, rue du Pont-Mouja, 1834.

93° Méthode de lecture allant de la parole à l'écriture et de l'écriture à la parole, 2° édition ; par M. Piroux, directeur de l'Institut des Sourds-Muets de Nancy, etc.

La première brochure peut être considérée comme une introduction au livre de lecture. M. Piroux divise toutes les méthodes de lecture en cinq classes qui sont : 1° les méthodes iconographiques et mécaniques ; 2° la méthode de Jacotot ; 3° la méthode avec la nouvelle épellation ; 4° la méthode avec l'ancienne épellation ; 5° la méthode sans épellation. L'auteur examine successivement ces diverses méthodes, discute leur mérite et fait ressortir leurs défauts. Ensuite il vient à l'exposition de sa propre méthode, qui est une sorte de fusion entre les méthodes inventées jusqu'à ce jour ; il fait connaître ce qu'il a emprunté à chacune d'elles et les motifs sur lesquels il fonde ce choix. Sans entrer dans l'examen particulier de chaque méthode, ce qui nous entraînerait trop loin, nous ferons observer seulement que toutes reposent sur un des principes suivants : l'analyse ou la synthèse. Les unes commencent par faire prononcer un mot ou une phrase entière, puis elles décomposent les mots pour descendre jusqu'aux éléments de la parole : c'est l'analyse. Les autres, au contraire, partent des éléments de la parole qu'elles réunissent ensuite pour former des mots, des phrases : c'est la synthèse. La meilleure méthode, à notre avis, est celle qui fait une heureuse combinaison de ces deux principes.

M. Piroux a adopté la méthode analytique. Les douze premières leçons contiennent autant de gravures représentant des actions relatives aux occupations et aux goûts

de l'enfance. Chacun de ces tableaux interprète une phrase qui est divisée d'abord en mots ; ces mots sont ensuite divisés par syllabes qui , à leur tour , sont analysées en voyelles et en consonnes , mais disposées de manière que les premières se trouvent dans la ligne supérieure et les secondes dans la ligne inférieure. Enfin chaque leçon est terminée par un exercice , où les sons et les articulations sont présentés d'une manière confuse. Lorsqu'à l'aide du maître l'élève est parvenu à décomposer ainsi la phrase en voyelles et en consonnes , il doit suivre la marche inverse , et recomposer , en allant de bas en haut , les voyelles et consonnes en syllabes , puis celles-ci en mots , qui enfin se réunissent dans la phrase. De cette manière M. Piroux associe la synthèse à l'analyse , mais en commençant par cette dernière.

Considérée par rapport aux enfants qui entendent et qui parlent , cette méthode nous paraît heureuse et conforme à la logique ; il n'en est pas de même s'il s'agit d'enseigner la parole à un sourd-muet. Ici la voie synthétique est indispensable dans le début ; elle précède nécessairement la voie analytique , parce que le sourd-muet qui apprend à lire oralement se trouve dans une position toute différente de celle où se trouve l'enfant doué du sens de l'ouïe. En effet , lorsque ce dernier apprend à lire , il sait déjà parler ; on peut donc prendre la parole pour point d'appui. Si à l'inspection d'une phrase vous lui prononcez cette phrase , il pourra la répéter avec vous , et vous suivre dans la décomposition que vous ferez ensuite des sons et des articulations ; il lui sera tout aussi facile de prononcer une phrase entière qu'un son isolé. Le sourd-muet , au contraire , ne sait encore prononcer aucun son ; il faut donc aller ici du simple au composé ; il lui sera impossible de prononcer une phrase tant qu'il ne connaîtra pas les sons et articulations élémentaires. L'enfant ordinaire passe de la parole à

la lecture; le sourd-muet, au contraire, passe de la lecture à la parole; il attache un sens aux mots avant de connaître leur valeur phonique, tandis que l'enfant qui parle prononce la valeur phonique des mots avant de la reconnaître dans les caractères imprimés. Ainsi la première leçon de lecture dans l'ouvrage de M. Piroux ne pourrait pas être la première leçon de lecture vocale pour le sourd-muet; elle aurait besoin d'être précédée d'une série d'exercices, renfermant les sons et les articulations classés d'après leur difficulté de prononciation. Mais nous ne devons pas perdre de vue ici que M. Piroux, en publiant sa méthode de lecture, n'a pas eu spécialement pour objet l'enseignement des sourds-muets, et nous sommes convaincus que dans sa pratique il satisfait aux indications que nous venons de donner.

Après les douze premières leçons, M. Piroux présente tous les sons et articulations, soit simples, soit composés, qui se trouvent dans la langue française; ensuite il donne les lettres de l'alphabet avec leurs dénominations usuelles, des exercices d'épellation, les divers signes employés dans l'écriture. L'auteur épuise toutes les combinaisons de lettres par lesquelles les sons et les articulations peuvent être représentés dans les mots; puis il fait connaître les signes de la ponctuation; et pour exercer les élèves à la lecture courante, il leur offre, à la fin de son livre, une série de leçons sur la morale de la Bible.

94° Organisation, situation et méthode de l'Institut des Sourds-Muets de Nancy; par M. Piroux, fondateur et directeur de cet établissement. A Paris, chez Treuttel et Wurtz, rue de Lille, n° 17, et à Nancy, chez Vidart et Jullien, rue du Pont-Mouja, n° 1.

Cette publication est destinée à donner une idée complète de l'Institution de Nancy, sous tous les rapports.

M. Piroux commence par donner une notice sur l'origine de l'établissement qu'il dirige ; il présente la liste des chefs et des employés, la liste des élèves qui ont été admis depuis l'origine de l'école, le compte rendu des recettes et dépenses, les conditions d'admission et le tableau des occupations aux différentes heures de la journée. M. Piroux expose ensuite la méthode qu'il a adoptée pour l'enseignement des sourds-muets et qu'il a résumée dans le tableau suivant.

Méthode pour l'enseignement.

Méthode.	Nature.....	mixte.....	{	synthèse.	
				analyse.	
	Instruments	de communication.....	{	manuelle.....	Langage des gestes. Alphabet manuel. Tachymimographie. Écriture alphabétique. Parole artificielle. Lecture sur les lèvres. dénominations simples.
				graphique....	_____ complexes.
				orale.....	_____ suivies d'une proposition incidente.
		de représentation.....	{	Dessins ou figures pour l'interprétation de.....	_____ implicite ou explicite. Cahiers reliés, livres, etc. Tables noires et papiers portatifs.
					1,000 tableaux de cartons sur lesquels sont écrites les matières d'un cours complet.
					1,000 cartes iconographiques. 1,000 cartes mimographiques. 2,000 cartes interrogatives.
		d'action.....	Matériel.....		
	Mode.....	triple.....	individuel, simultané et mutuel.		
Procédés...	figuratifs.....	s'adressant à la vue.			
	exemplaires.....	_____ à la mémoire.			
	traductifs ou tropologiques..	_____ à l'imagination.			
	problématiques.....	_____ au jugement.			
	explicatifs ou théoriques....	_____ au raisonnement.			
Matière....	quant.....	{	à la langue usuelle.....	Membres de phrases analogues. Phrases usuelles analogues. Questions avec et sans réponses.	
				Exercices préparatoires.	
				Mots familiers. Phrases familières. Dialogues familiers. Lettres familières. Lectures familières. Proverbes et idiotismes familiers	
				Civilité, morale, religion. Beaux-arts, belles-lettres, science	
				au cœur..... à l'esprit..... au corps.....	Industrie, hygiène.

Après avoir expliqué chaque partie de ce tableau, l'auteur présente, dans un autre tableau, l'emploi de la semaine par rapport aux objets d'enseignement. Ces développements sont suivis d'un règlement d'organisation intérieure, où tous les devoirs des employés et des élèves sont déterminés avec le soin le plus minutieux. La publication se termine par le règlement constitutif des attributions de la commission de surveillance, placée auprès de l'Institution par un arrêté du ministre de l'intérieur.

M. Piroux a publié aussi un tableau très-ingénieusement conçu, représentant un arbre généalogique des propriétés, des sentiments et des facultés de l'âme humaine, considérés par rapport à la liberté morale. Nous regrettons que l'auteur n'ait pas encore fait paraître le texte explicatif qui doit accompagner ce tableau.

95° Réflexions et citations sur l'état moral des Sourds-Muets sans instruction, sur celui des Sourds-Muets qu'on instruit et sur les méthodes en usage à Paris et à Nancy; suivies d'un exposé succinct de la dactylographie ou moyen d'apprendre à converser à l'aide de l'alphabet manuel; d'une petite histoire de l'abbé de l'Épée, et d'une notice sur l'enfance du sourd-muet Massieu; par C. J. Richardin, professeur sourd-muet à l'Institut des Sourds-Muets de Nancy. A Paris, chez Hachette, rue Pierre-Sarrazin, n° 12; et à Nancy, chez Vidart et Jullien, rue du Pont-Mouja, n° 1. 1834.

M. Richardin est un ancien élève de l'Institution de Paris; à la fin de ses études, il a suivi M. Piroux à Nancy, pour le seconder dans l'enseignement de ses frères d'infortune. M. Piroux, tout en utilisant les talents de M. Richardin, s'est appliqué à compléter son instruction, et le livre que nous avons sous les yeux atteste que ses soins ont été couronnés de succès.

Il est naturel qu'un sourd-muet instruit, qui a été maintes et maintes fois interrogé sur l'état intellectuel et moral du sourd-muet, sur ses facultés, sur sa manière de

penser, prenne pour sujet d'un écrit les questions qui ont tant de fois occupé sa réflexion.

L'auteur commence par combattre les préjugés qui refusaient aux sourds-muets la possibilité d'être instruits. Examinant l'état intellectuel et moral des sourds-muets, il assure qu'avant leur instruction ils sont capables d'attention et de réflexion, d'imagination, de jugement et de mémoire ; que , sans avoir l'idée de la divinité , ils sont cependant parfaitement en état de discerner le bien et le mal ; et que , quant aux sentiments moraux , ils présentent les mêmes différences que les enfants jouissant de la plénitude de leurs sens : de nombreuses citations de M. de Gérando viennent corroborer les opinions de M. Richardin. L'auteur affirme que les sourds-muets qui ont reçu le bienfait de l'instruction pensent et agissent de même que les entendants-parlants, et qu'ils suppléent à la privation de l'ouïe et de la parole par la vue, par les gestes et par la dactylogogie. Quant à la forme sous laquelle les sourds-muets se représentent la pensée dans l'esprit, l'auteur s'exprime ainsi : « Vous vous
« formez des idées par la *parole intérieure*, et ces idées
« s'offrent toujours à votre esprit revêtues des mots de votre
« langue ; et nous pensons par les images et les signes in-
« térieurs. Les images frappent peut-être plus vivement
« les sourds-muets que les *parlants*, parce que ceux-là
« voient mieux , et qu'ils saisissent plus fortement tout ce
« qui se présente à leurs yeux. Nos idées, en se produi-
« sant dans notre esprit, se revêtent toujours des gestes
« de toutes les choses physiques et métaphysiques.

« J'ai quelquefois entendu dire que les idées ne peuvent
« se séparer de leurs signes. On sait que les signes ordi-
« naires sont les *mots* ; mais souvent les mots manquent
« aux idées : nous avons plus d'idées que de mots ; ainsi
« les sourds-muets n'ont pas besoin , pour se former des

« idées, d'étudier des mots parlés; ils ont long-temps
 « pensé avec des idées jointes à des gestes seulement. »

L'auteur attribue aux sourds-muets un raisonnement plus juste qu'aux parlants, parce que les premiers sont moins distraits dans leurs réflexions, et il les croit capables d'apprendre toutes les sciences et tous les arts qui ne dépendent pas du sens de l'ouïe : la privation de ce sens les rend incapables de se former la moindre idée du son, et il cite à ce sujet quelques réponses de Massieu et Clerc.

M. Richardin déclare que le sourd-muet placé au sein de la société sent le malheur de son infirmité, par la comparaison qu'il fait entre lui et ceux qui l'entourent, mais que son infirmité ne lui imposerait aucune privation s'il vivait au milieu de sourds-muets. « Supposons, dit-il, « que le Gouvernement établît une nouvelle ville en France, « et qu'il y fît venir tous les sourds-muets du royaume; « nous ne doutons pas que, citoyens à leur manière, ils « n'éprouvassent un grand bonheur en demeurant dans cette « ville où personne ne *parlerait*; car ils ont tous les mêmes « gestes, les mêmes idées, les mêmes sentiments. Ils pourraient exercer presque toutes les professions et presque tous les arts : par exemple, ils pourraient être *maires*, « *instituteurs*, *juges*, *avocats*, *négociants*, *comédiens*, « et en un mot, ils pourraient faire à peu près ce que font « les *entendants-parlants*. Je suis bien persuadé que, « dans cette ville, la civilisation ferait de grands pas; que « chaque sourd-muet y serait content de son existence, et « qu'il ne regretterait plus sa situation. Moi, j'aurais « grande envie de me trouver parmi ce peuple de sourds- « muets, et j'y serais sûrement plus heureux qu'ailleurs.

« Vous qui parlez et qui entendez, vous ne voudriez « certainement pas entrer chez ce peuple sourd-muet; « vous y seriez embarrassé comme nous le sommes parmi « vous; vous y seriez montré du doigt. Un sourd-muet

« dirait, en vous voyant entrer : *voilà un étranger parlant*. En entrant chez lui, vous lui diriez : *je parle et j'entends*, comme nous disons souvent : *je suis sourd-muet*. Vous seriez obligé de parler par gestes à des « sourds-muets qui ne savent pas lire, comme nous le « sommes de nous expliquer par le même moyen avec « des personnes *parlantes* et ignorantes. Vous vous en- « nuieriez dans les spectacles, où les sourds-muets ne « feraient que gesticuler et agir, comme nous éprouvons « de l'ennui dans ceux où l'on chante seulement, et où « l'on fait peu d'action. »

M. Richardin soutient ensuite qu'on n'a aucune raison pour s'opposer au mariage des sourds-muets, surtout de ceux qui sont instruits. Observant les sourds-muets rendus à la société par l'instruction, il les montre dans l'exercice d'une profession utile; il réclame pour eux la bienveillance des personnes avec lesquelles ils sont en relation; et fait un appel aux parents et aux instituteurs, afin que tous ces malheureux reçoivent le bienfait de l'instruction.

Passant à la manière d'instruire les sourds-muets, M. Richardin présente le langage des signes, l'alphabet manuel et les cartes iconographiques, comme les premiers moyens de développement intellectuel. Il expose ensuite la méthode usitée dans l'école de Nancy et la compare à celle de Paris; nous ferons seulement observer que, dans ce parallèle, l'ancien élève de l'Institution de Paris, oubliant la différence des époques, pour les deux termes de la comparaison, rapproche ses souvenirs de 1825 de la méthode pratiquée à Nancy en 1834 : or, depuis 1825, l'enseignement a fait de grands progrès à l'école de Paris.

L'ouvrage est terminé par deux notices historiques, l'une sur l'abbé de l'Épée et l'autre sur l'enfance de Massieu.

96°. Il a paru, en 1834, un pamphlet contre l'Institution des Sourds-Muets de Paris. Il serait au-dessous de l'Administration de réfuter un libelle où la plupart des critiques reposent sur des erreurs de fait et de doctrine, en se produisant sous la forme de l'ironie. La seule réponse digne d'elle à une attaque aussi peu honorable par le motif que par le but, est dans le bien qu'elle fait et dans l'estime publique.

Au milieu des fausses assertions du libelliste, nous ne relèverons que celle qui tend à présenter l'Administration comme abusant de la confiance des institutions étrangères. M. Vaysse, qui fut appelé à l'école de New-York, pour y introduire la méthode française, n'était pas dans l'Institution de Paris seulement depuis trois mois, comme ose l'affirmer l'auteur, mais bien depuis quatre ans et faisait une classe depuis deux ans. Si le libelliste lisait les rapports annuels de New-York, il aurait pu se convaincre que M. Vaysse a rempli sa mission à la satisfaction des directeurs de l'école américaine.

Du reste, ce pamphlet, qui traite d'incapacité toutes les personnes de l'Institution de Paris, accuse lui-même, dans plusieurs endroits, une profonde ignorance de la philosophie des langues: nous n'en voulons pour preuve que les deux assertions suivantes. L'auteur ne comprend pas qu'après avoir dit : « les signes s'apprennent par les choses, » on puisse ajouter : « et les choses s'apprennent avec les signes. » S'il est cependant une vérité banale en philosophie, c'est que les signes s'interprètent par les choses, et qu'à leur tour les signes ainsi interprétés servent à faire connaître de nouvelles choses; l'étude des langues repose tout entière sur cette double opération: le critique ne paraît pas s'en douter.

Plus loin, l'auteur ne comprend pas non plus ce qu'on entend par « la langue maternelle enseignée par l'usage

aux sourds-muets. » *Après s'être mis l'esprit à la torture*, comme il veut bien nous l'apprendre, *il a cru découvrir que, par le mot usage, on a entendu l'usage des tablettes.* Précieuse découverte ! Le libelliste ignore donc qu'il y a deux manières d'enseigner les langues : l'une, qui consiste à présenter les mots isolés, à en chercher la signification dans l'étymologie, la décomposition et la définition, à expliquer les lois de la grammaire par des règles, des préceptes ; l'autre, qui consiste à présenter les mots dans les phrases, à les employer dans des circonstances propres à en donner la signification, à faire deviner les lois de la grammaire par les exemples, enfin à faire connaître la langue par la pratique, par l'usage.

97° **Le Sourd-Muet**; par L.-P. Paulmier; troisième édition. Paris, 1834.

Nous nous bornerons à annoncer la troisième édition de cet ouvrage, que M. Paulmier, retiré depuis longtemps de l'enseignement, vient de publier. Il a été apprécié dans le temps par M. de Gérando; il serait donc superflu de le soumettre à un nouvel examen.

98° **Institut royal des Sourds-Muets de Paris.** — Discours prononcé à la distribution des prix, le 17 août 1835, par M. Désiré Ordinaire, directeur de l'établissement. Paris, 1835.

M. le directeur, par une heureuse innovation, a fait imprimer l'allocution qu'il a adressée au public, composé principalement des parents et des amis de nos élèves.

Après avoir signalé l'intérêt qui s'attache à cette modeste solennité, M. le directeur appelle la reconnaissance des parents sur le Gouvernement français, les administrateurs et les fonctionnaires de l'Institution, et constate les progrès des élèves.

M. Ordinaire donne de sages conseils aux parents qui emmènent leurs enfants aux vacances et à ceux qui les retiennent au terme de leurs études. Puis il expose l'importance de l'art d'instruire les sourds-muets relativement à l'origine des langues, et il termine en rendant un hommage public à tous les bienfaiteurs de l'Institution ¹.

99° Mutisme sténographique, ou nouvel Interprète à l'usage des Sourds-Muets; suivi du Mutisme nocturne, et d'une réfutation du système actuel du signe et de la mimographie de l'abbé de l'Épée; par M. L. J. Dublar, membre de plusieurs sociétés scientifiques. (Avec plusieurs planches explicatives gravées.) A Paris, chez Delaunay, libraire, au Palais-Royal, 1835.

Voici un titre bien pompeux pour une chose de peu d'importance, et ce titre donne déjà lieu à quelques observations. L'auteur détourne singulièrement les mots de leur sens primitif : le mutisme est l'état d'une personne privée de la parole; mais jusqu'à présent on n'avait jamais appliqué ce mot aux signes à l'aide desquels le sourd-muet exprime ses idées. D'ailleurs, comment M. Dublar réfutera-t-il la mimographie de l'abbé de l'Épée, qui ne s'est jamais occupé de mimographie, à moins qu'il n'entende par là l'alphabet manuel.

M. Dublar a formé le projet de perfectionner l'enseignement des sourds-muets; cependant, *comme la supériorité d'un abbé de l'Épée peut être mise en doute*, il se contentera de *marcher son égal et son continuateur*.

L'auteur commence donc sa réfutation sans animosité, sans rancune comme sans artillerie, mais avec confraternité; car enfin cet EXCELLENT abbé fit tout ce

¹ M. Ordinaire vient de publier un *Essai sur l'éducation et spécialement sur celle du sourd-muet*. Nous l'examinerons dans la prochaine Circulaire.

qu'il put, tout ce qu'il était possible de faire pour l'époque où il vivait. Mais, pour réfuter victorieusement la méthode de l'abbé de l'Épée, M. Dublar s'imagina qu'elle consistait uniquement dans l'usage de l'alphabet manuel : c'est réduire à bien peu de chose les titres de l'abbé de l'Épée à la reconnaissance de l'humanité. L'inventeur de l'art d'instruire les sourds-muets s'est servi, pour représenter les lettres, de l'alphabet manuel, comme il se serait servi de tout autre moyen ; mais c'était un instrument bien secondaire de sa méthode, et il avait des moyens plus puissants de parler à l'intelligence de ses élèves. Une heure passée dans une classe de sourds-muets aurait suffi pour convaincre M. Dublar de son erreur ; mais aussi il aurait fallu renoncer à la prétention d'acquérir l'honneur d'avoir agrandi le plan de l'abbé de l'Épée, et le nouvel inspiré tenait beaucoup à joindre son nom à un grand nom.

En conséquence, pour perfectionner l'art d'instruire les sourds-muets, M. Dublar a cru qu'il n'y avait rien de mieux à faire que d'apporter quelques changements à l'alphabet manuel : par exemple, au lieu de représenter les lettres avec une seule main, d'appeler le concours des deux mains, l'une pour les consonnes et l'autre pour les voyelles et les diphtongues : c'est ce qu'a fait M. Dublar. Il ne s'est pas arrêté là ; il a voulu enrichir son système de quelques *points physiologiques* ; mais ces signes ne sont pas heureux : ainsi, pour exprimer le mépris, l'auteur montrera le poing fermé ; tandis que, pour tout le monde, ce geste indique la menace ; le bouffon Géordi, dont il raconte l'anecdote, aurait dû cependant l'apprendre à M. Dublar. Ainsi encore : *le dos de la main gauche retourné signifie crime, trahison, perfidie, lâcheté*, etc. Comment ! un seul et même signe représentera tous ces mots ! Il y a cependant encore loin de la lâcheté au crime.

Dans la lettre qui accompagne l'envoi de son opuscule, M. Dublar accuse l'Institution de Paris de rester dans l'ornière; il prétend que l'art d'instruire les sourds-muets n'a pas fait de progrès depuis l'abbé de l'Épée (nous ignorons sur quoi il fonde son assertion); il somme, en quelque sorte, l'Institution d'adopter son système, et, dans son impatience, il va jusqu'à s'adresser à M. le ministre pour se plaindre de la lenteur que l'on met à profiter de ses conceptions. M. Dublar pense-t-il que, pour instruire le sourd-muet, il suffise de lui apprendre à reproduire les lettres avec la main? Autant vaudrait dire que, pour former un peintre, il suffit de mettre un pinceau entre les mains d'un enfant.

Ce n'est pas la première fois que des personnes qui n'ont pas eu occasion d'étudier l'enseignement des sourds-muets adressent à l'Administration leurs plans de réforme, de perfectionnement. Elle croit devoir leur rappeler qu'un instituteur de sourds-muets ne s'improvise pas, et qu'avant de prétendre à perfectionner un art, il faut se résigner à l'apprendre.

100° Notice sur l'Institution départementale des Sourds-Muets de la Haute-Loire, lue dans la séance annuelle du 15 juillet 1834 de la Société d'Agriculture, Sciences et Arts du Puy; par M. Borie, D. M. P., membre et secrétaire de la Commission administrative des Sourds-Muets. (Extrait des Annales de la Société d'Agriculture, Sciences, Arts et Commerce du Puy.) Au Puy, 1835.

Après avoir signalé l'éducation du peuple comme un besoin de l'époque actuelle, M. Borie expose ce qui a été fait dans le département de la Haute-Loire pour améliorer le sort des sourds-muets. Traçant sommairement l'histoire de l'art d'instruire ces infortunés, il raconte la circonstance qui amena l'abbé de l'Épée à s'occuper de ces

enseignement, fait connaître ses principaux travaux, et, après avoir dit quelques mots sur son successeur, l'abbé Sicard, il cite plusieurs réponses remarquables de Massieu; suivant ensuite la propagation des établissements de sourds-muets, il arrive à l'école du Puy, dont il expose l'origine, les progrès et l'état actuel. Il aurait désiré joindre à ces documents quelques détails statistiques sur les sourds-muets de la Haute-Loire; mais il n'a pas pu parvenir à réunir les renseignements nécessaires, et il se plaint, à ce sujet, de la négligence des maires, et surtout des curés, qui, pour la plupart, n'ont pas répondu à l'appel de M. le préfet. En terminant, M. Borie émet le vœu que les sourds-muets, en sortant de l'école du Puy, puissent être placés en apprentissage, et que l'Institution devienne une école centrale pour les départements environnants.

101^e Mémoire sur l'éducation du Sourd-Muet et sur l'Institution des Sourdes-Muettes de la Haute-Marne; par M^{lle} Pothier, directrice de cette institution. Langres, 1835.

Vouée depuis 1828 à l'éducation des sourds-muets, M^{lle} Pothier vient aujourd'hui plaider la cause de ces infortunés devant l'autorité et devant l'opinion publique, en faisant connaître l'état du sourd-muet, l'importance de son instruction, et en présentant les résultats qu'elle a déjà obtenus.

Examinant l'état du sourd-muet abandonné à lui-même et privé d'instruction, M^{lle} Pothier le considère par rapport à lui-même et par rapport à la société. Dans le premier cas, elle montre que : « Son esprit, son cœur, « et même sa constitution physique éprouvent plus ou « moins l'influence de la privation de l'ouïe. » Elle s'appuie sur l'autorité de M. de Gérando. Dans le second cas, elle prouve qu'il est à charge à la société, en citant les

nombreux délits qui amènent les sourds-muets devant les tribunaux.

Après avoir étudié le sourd-muet abandonné à lui-même, M^{lle} Pothier l'envisage rendu à la société par l'instruction :

« S'il est vrai, dit-elle, que l'éducation ait pour but le
 « bonheur individuel, s'il est vrai que ce bonheur consiste
 « dans l'idée plus ou moins satisfaisante que nous nous
 « faisons de notre position, nous rendons au sourd-muet,
 « par l'éducation, un service dont nous ne pouvons ap-
 « précier la grandeur qu'en étudiant ses émotions nou-
 « velles.

« Ses lumières ne lui sont point venues comme à nous,
 « au fur et à mesure de ses besoins, et, par conséquent, à
 « son insu ; il a senti mille fois, en présence des néces-
 « sités de la vie, l'insuffisance de ses ressources. Et le
 « voilà qui arrive tout à coup, avec le souvenir de son
 « dénûment, dans ce riche domaine de l'intelligence, dont
 « il ne faisait que pressentir l'étendue. Il émet clairement
 « sa pensée ; il la voit croître et se perfectionner indéfi-
 « niment par la communication de celle d'autrui ; son
 « cœur, qui commençait à fléchir, se ranime et se con-
 « fond délicieusement avec celui de l'instituteur. Recon-
 « naissant bientôt que ses émotions viennent de ses
 « lumières, il veut s'instruire encore, afin d'aimer davan-
 « tage. C'est alors que la nature attire ses regards : une
 « plante, un coquillage lui plaît d'abord, puis l'étonne ;
 « en vain y cherche-t-il des traces de l'industrie humaine ;
 « c'est à une cause plus puissante qu'il se voit obligé de
 « remonter : il examine de nouveau, et bientôt, à tant de
 « marques de puissance, de sagesse, de bonté, au souvenir
 « confus de ses observations analogues, il vous demande,
 « avec toute la force et tout l'empressement de la convic-
 « tion, le nom et l'histoire de l'auteur de la nature. A en

« juger par l'attention solennelle qu'il vous prête, par ses
 « gestes d'admiration et ses larmes de joie, vous sentez que
 « toutes vos paroles pénètrent dans son âme pour n'en
 « jamais sortir. A l'idée de celui qui donne aux animaux
 « le vêtement et la nourriture, qui envoie aux plantes la
 « rosée qu'elles demandent, la Providence divine devient
 « à ses yeux la première des vérités : dès lors, il se promet
 « la compensation de son infortune, il espère une vie
 « plus heureuse, il croit à l'immortalité. Il n'avait voulu,
 « jusque là, que se rendre digne de la société des hommes;
 « désormais, c'est de l'être souverainement parfait qu'il
 « ambitionne l'approbation. Quel soulagement pour son
 « infortune de trouver, dans le témoin de toutes ses pen-
 « sées, un confident affectueux toujours prêt à l'entendre
 « et à le secourir ! La vertu pourrait-elle alors ne pas lui
 « paraître le plus grand des biens ? Les préceptes et les lois
 « de la religion, un guide et un appui secourable ? Il sent que
 « la meilleure manière d'honorer ce Dieu plein de sagesse,
 « c'est de ne contrarier par aucune action l'harmonie qu'il a
 « partout établie, de faire tout son possible, lui créature
 « humaine, pour contribuer au bonheur de la société. Et
 « comment pourrait-il ne pas être dévoué de cœur à cette
 « société qui est venue à son secours et qui s'est imposé
 « de grands sacrifices pour lui procurer tant de jouissances
 « inépuisables ? »

Ces considérations militent en faveur des institutions
 de sourds-muets ; elles appellent en particulier la bienveil-
 lance de l'administration sur l'école de Langres : les frais
 de l'institution y sont peu considérables, et M^{lle} Pothier
 espère pouvoir les diminuer encore. Elle émet le vœu que
 l'école soit adoptée par le département de la Haute-Marne,
 et que les départements de la Côte-d'Or et de l'Aube se
 joignent au premier, pour y fonder un certain nombre
 de bourses. Elle expose ensuite le résultat de ses travaux,

son mode d'enseignement et le degré d'instruction que l'on peut attendre de ses élèves. Nous avons déjà fait connaître, dans la troisième Circulaire, la marche que M^{lle} Pothier suit dans son enseignement, et nous nous unissons à ses vœux.

102° Mémoire sur l'Institution des Sourds-Muets, fondée à Goux, près Dôle (Jura), par M. Chaillet, prêtre. Juin 1835, Dôle.

M. Chaillet commence par appeler l'attention publique sur la nécessité de procurer l'éducation à tous les sourds-muets. Après avoir fait connaître le temps qui lui paraît nécessaire pour une éducation complète, l'âge auquel il convient d'admettre les enfants dans les institutions et les conditions que les sujets doivent réunir, l'instituteur de Goux expose la marche qu'il suit pour l'éducation intellectuelle et religieuse de ses élèves ; puis il examine l'emploi des signes et des estampes dans l'enseignement religieux, et trouve ces deux moyens insuffisants pour atteindre le but.

L'auteur termine en exposant les soins physiques que réclame le sourd-muet, et l'utilité de l'apprentissage d'un état qui lui permette de devenir un homme utile dans la société.

N. B. M. Jomard, membre de l'Institut de France, a fait hommage à l'Institution de son Cours de lecture à l'usage des écoles primaires.

M. Michelot, membre du conseil de perfectionnement, a aussi fait hommage à l'Institution de cartes de géographie, de ses tableaux de grammaire et de son manuel des aspirants à l'enseignement primaire

Le Conseil d'administration témoigne toute sa gratitude à ces deux honorables propagateurs de l'instruction publique.

CONCLUSION.

Fidèles à la marche que nous avons suivie dans les précédentes Circulaires, nous allons résumer les faits qui ressortent de l'ensemble de ce vaste travail, en les accompagnant de quelques considérations générales. Les instituteurs qui l'ont parcouru avec attention auront apprécié toute la richesse et toute l'importance des documents qu'il renferme; et il nous est permis de le dire : car cette publication est moins notre œuvre que celle de tous les instituteurs qui ont communiqué à l'école de Paris le fruit de leur expérience, de leurs recherches et de leurs travaux. Chacun a apporté sa part de lumières à ce foyer commun : placés au centre du foyer, nous avons cherché à concentrer les rayons épars, à les réunir en faisceau, pour en augmenter la clarté et les réfléchir ensuite, plus lumineux et plus intenses, vers la source d'où ils avaient jailli.

Tel est notre rôle. Organes de tant d'hommes éclairés, nous apprécions tout ce que cette mission a d'honorable; nous nous sommes efforcés de répondre, autant qu'il était en nous, à la confiance des instituteurs, et si nous sommes restés au-dessous de notre tâche par l'insuffisance de nos lumières, nous pouvons du moins nous rendre le témoignage de l'avoir remplie avec zèle et conscience.

Tous les documents, soit manuscrits, soit imprimés, ont été lus, examinés, la plume à la main, avec la plus scrupuleuse attention, coordonnés et résumés avec une grande

exactitude et une rigoureuse impartialité. Si, dans les jugements et quelquefois les réflexions critiques dont nous avons accompagné les opinions des instituteurs, nous avons erré nous-mêmes, nous sommes les premiers à invoquer de leur part une discussion approfondie où ils réfuteront nos erreurs.

Le travail lent et minutieux auquel nous nous sommes livrés, a laissé dans notre esprit une impression générale, qui nous permet de jeter un regard synthétique sur l'ensemble des travaux soumis à notre examen. Riches des faits, des lumières de tous les instituteurs, nous pouvons résumer à grands traits l'état actuel de l'enseignement des sourds-muets et les progrès obtenus dans ces dernières années. Ces revues périodiques constateront les efforts de chaque époque, et deviendront un nouvel aliment à l'activité intellectuelle des instituteurs.

L'art d'instruire les sourds-muets est en voie de progrès, et les relations scientifiques qui, depuis plusieurs années, unissent toutes les écoles contribuent à ce perfectionnement.

Les instituteurs ne pensent plus qu'il soit nécessaire de ravalier la condition intellectuelle du sourd-muet, pour relever la difficulté et le mérite de l'œuvre qu'ils entreprennent. Le sourd-muet n'est plus à leurs yeux une table rase, un automate vivant dont il faille créer l'âme. Ils ont sur cet infortuné une opinion moins dégradante et plus conforme à l'évidence des faits. Cette justice rendue à l'excellence de la nature humaine a puissamment contribué à son tour à simplifier la marche suivie pour introduire le sourd-muet dans la connaissance de nos langues.

L'abbé Sicard avait établi une barrière presque insurmontable entre le monde physique et le monde intellectuel; en conséquence il déroulait devant le sourd-muet tous les objets de la nature et de l'industrie avant de lui

apprendre à exprimer une idée : l'expérience a démontré que cette ligne de démarcation n'existe pas dans la réalité. L'instituteur a plus de confiance dans l'intelligence de son élève; et celui-ci ne consume plus les premières années de son instruction dans l'étude aride des nomenclatures.

L'instituteur amène le plus tôt possible son élève à exprimer un jugement, une action, un rapport; c'est dans la phrase qu'il lui fait étudier le mot, et en cela l'instituteur ne fait que donner un corps à un acte tacite de l'intelligence de son élève; car on s'abuserait beaucoup si, en présentant au sourd-muet un mot isolé, on pensait qu'il s'arrête à l'idée exprimée par ce mot. L'esprit de l'élève complète la pensée dont vous ne lui offrez qu'un élément : l'objet dont vous lui enseignez le nom, il le voit avec ses qualités et le place dans certains rapports; la qualité que vous lui montrez isolée, il l'applique à une foule d'objets; l'action dont vous lui faites connaître la forme, il la rapporte à un sujet et lui donne un but. Ainsi l'élève voit un tableau quand vous croyez ne lui montrer qu'un objet détaché; son imagination donne de la vie à ce que vous lui présentez mort; mais cette opération intellectuelle reste stérile, parce qu'elle ne se manifeste pas dans la langue écrite; elle s'épuise à la longue, faute d'aliment : l'esprit, accoutumé à ne recevoir que des éléments isolés de pensées complètes, devient paresseux, perd toute spontanéité, et n'a plus la même énergie, lorsque plus tard vous voudrez compléter l'expression de sa pensée.

C'est donc avec raison qu'à l'étude des mots isolés on substitue l'étude des phrases. A mesure que l'on s'engage dans cette nouvelle voie, l'enseignement devient plus animé, les élèves y prennent une part plus active et font des progrès plus rapides dans la connaissance de la langue.

Dans les institutions, grâce aux rapports qui s'établissent entre les élèves nouveaux et les plus instruits, l'intel-

ligence du sourd-muet est presque toujours en avant des leçons du maître; en sorte que, dans la plupart des cas, il s'agit moins de faire naître les idées que de les réveiller et d'y attacher l'expression convenable. Aussi la méthode tend à se dégager de ce luxe de métaphysique, de ces transformations bizarres, de ces procédés mécaniques à l'aide desquels l'abbé Sicard expliquait les éléments du discours.

Il fallait des Massieu, des Clerc, pour suivre l'instituteur à travers ce dédale de subtilités grammaticales, de décompositions, de métamorphoses; mais les intelligences communes restaient en arrière: elles ne comprenaient rien aux changements de forme que subissaient les mots, et ne s'attachaient qu'au premier et au dernier anneau de cette longue chaîne de transformations successives. L'étymologie et la décomposition peuvent bien, en effet, justifier la signification d'un mot aux yeux de celui qui connaît, soit l'expression primitive, soit l'expression dérivée, mais elles ne sauraient la faire deviner à celui qui ignore à la fois l'une et l'autre.

L'enseignement des sourds-muets adopte progressivement des procédés plus simples: à la décomposition matérielle des mots il substitue les faits, les circonstances et un heureux choix d'exemples; au lieu de chercher les idées dans leurs expressions et de présenter celles-ci sous une forme inusitée, vicieuse, on s'attache à faire concevoir d'abord les idées d'une manière claire, et on les exprime aussitôt par la forme usitée, correcte.

On rapproche l'intervalle qui sépare le monde physique du monde intellectuel et moral. Sans doute, dans le début de l'instruction, l'instituteur a besoin de s'appuyer sur les choses sensibles; mais bientôt il entre dans une sphère plus élevée, et ne tarde plus aussi longtemps à initier le sourd-muet dans l'expression écrite de sentiments qu'il

éprouve, d'idées qu'il conçoit indubitablement, puisqu'il les manifeste sans cesse dans son langage mimique.

On met davantage en jeu les facultés intellectuelles du sourd-muet, en l'abandonnant quelquefois à ses propres efforts.

On comprend mieux l'importance du travail spontané pour les progrès de l'élève, qui par là ne se borne plus à comprendre les phrases et à traduire la pensée des autres, mais acquiert encore l'habitude d'exprimer ses propres idées.

A l'étude de la langue on associe celle des connaissances utiles : les éléments des mathématiques, l'histoire naturelle, la géographie, l'histoire et l'organisation sociale sont enseignées dans un grand nombre d'institutions ; dans quelques-unes on y joint les éléments de la physique et même la mythologie ; dans une seule école, on enseigne les langues étrangères, mais cette étude est une superfluité pour les élèves qui doivent vivre du travail de leurs mains, et par conséquent pour l'immense majorité des sourds-muets.

Enfin la religion, qui était rejetée à la fin du cours d'instruction, est enseignée dès les premières années de l'éducation du sourd-muet, et accompagne ensuite toutes les études de l'élève, pour se terminer par l'enseignement dogmatique. On peut en effet de bonne heure révéler au jeune sourd-muet l'existence d'un Être suprême, lui montrer Dieu comme créateur de l'univers et comme bienfaiteur du genre humain. Jean-Jacques Rousseau qui, sous quelques autres rapports, donne des conseils si sages pour l'éducation des enfants, a erré lorsqu'il recommande aux parents de ne parler de Dieu à leurs enfants qu'à l'époque où ils pourront leur prouver son existence par le raisonnement. Le philosophe n'a voulu voir dans l'homme qu'un être de raison, tandis qu'avant tout la nature en a fait un être de sentiment. Pour faire naître le sentiment

religieux chez l'enfant, le chemin du cœur est plus sûr que celui de l'esprit; si pour lui faire connaître Dieu vous attendez que les passions aient pris leur essor, il sera peu disposé à accueillir vos preuves, parce qu'elles contrarieront ses penchans. L'enfant a-t-il au contraire commencé par aimer et respecter Dieu à l'âge où il ne pouvait encore en comprendre toute la grandeur? Les preuves de son existence, de sa sublimité viendront plus tard fortifier encore le culte qu'il lui rend au fond de son cœur. Le sentiment religieux doit donc précéder la conviction religieuse, et sans le premier, la seconde serait bien éphémère à l'époque des passions.

Les progrès que nous venons de signaler dans l'enseignement des sourds-muets sont toutefois loin d'être généraux; nous n'avons pu même les reconnaître que dans un petit nombre d'institutions d'élite. Dans beaucoup d'autres la marche de l'enseignement est encore très-lente; on retient l'esprit du sourd-muet trop longtemps enchaîné à l'étude des mots isolés, et lorsqu'une fois on a initié l'élève dans l'expression de la proposition la plus simple, on semble vouloir épuiser, sous cette forme, toutes les idées qui s'y prêtent, avant de passer à une forme plus compliquée; nous avons vu même des instituteurs s'attacher à ne présenter à leurs élèves, pendant une année entière, que des propositions composées de mots monosyllabiques. Dans un grand nombre d'écoles on suit encore servilement le cours d'instruction de l'abbé Sicard; et chose remarquable! l'Allemagne, si admirable dans la direction morale qu'elle donne à l'éducation des sourds-muets, si sage dans le plan général de l'enseignement, est peut-être le pays où, tout en critiquant amèrement la méthode de l'abbé Sicard, on est resté le plus fidèle aux procédés mécaniques de cet instituteur, pour expliquer les diverses parties du discours.

A mesure qu'en se perfectionnant, l'art d'instruire les sourds-muets devient plus simple, il tend aussi à faire quelques pas vers l'uniformité, non pas dans la théorie, mais dans la pratique. La divergence qui sépare encore les instituteurs est plus apparente que réelle; elle réside plus dans les mots que dans les choses; et nous ne pouvons dissimuler une contradiction qui existe à cet égard en Allemagne.

Ouvrez l'ouvrage d'un instituteur allemand et lisez l'introduction : c'est presque toujours un réquisitoire lancé contre l'incapacité du langage mimique, suivi d'un plaidoyer en faveur de l'omnipotence exclusive de la langue articulée; enfin vous y trouverez presque toujours rajeunie l'ancienne polémique entre l'abbé de l'Épée et Heinicke; puis, sans vous arrêter à cet hommage rendu au chef de l'école germanique, parcourez le corps de l'ouvrage, ou plutôt entrez dans l'intérieur de l'école et voyez l'auteur en présence d'une idée à faire naître dans l'esprit de ses élèves, d'une difficulté de la langue à surmonter; pour être fidèle à ses principes, sans doute il n'aura pas recours aux signes et se contentera de prononcer le mot, ou tâchera d'appeler à son secours d'autres mots; mais point du tout : il oublie pour un moment l'impuissance de la pantomime; vous le voyez se mettre en scène, faire des actions, réveiller les souvenirs de ses élèves à l'aide de descriptions mimiques, et ne prononcer ou n'écrire le mot que lorsqu'il se sera assuré que l'idée est clairement conçue. On veut bien employer les gestes pour se faire comprendre des sourds-muets, mais on aime mieux attribuer à la parole le service qu'ils rendent. Ne pourrait-on pas comparer ces instituteurs à ces parents qui, après avoir offert à leur enfant le sein d'une nourrice, méconnaissent ensuite le service qu'ils en ont reçu et l'éloignent quelquefois avec dureté, pour empêcher l'enfant de porter

son affection sur celle qui, la première, lui a donné les soins maternels?

Ainsi les instituteurs allemands qui, en théorie, taxent le langage mimique d'impuissance, lui restituent forcément cette puissance dans la pratique. Mais, comme en servant des gestes ils ne cèdent qu'à regret à la nécessité et n'en font usage qu'avec défiance, cet instrument, à son tour, fait défaut entre des mains inhabiles et ne rend qu'une partie des services qu'on pouvait en attendre.

D'où vient que, tout en employant les gestes pour expliquer la valeur idéologique du discours, certains instituteurs s'élèvent contre la puissance de ce langage? C'est que les uns, accordant à la parole une valeur intrinsèque, se font illusion à eux-mêmes, en attribuant à l'usage de la parole la lumière que répandent les gestes, illusion à laquelle ils se prêtent d'autant plus volontiers qu'ils ignorent les ressources du langage mimique et le manient avec peu d'habileté; les autres, partageant encore la fausse opinion répandue en Allemagne sur la nature des gestes usités en France et sur le rôle qu'ils sont appelés à remplir dans l'éducation des sourds-muets, s'imaginent que, dans les écoles françaises, l'instituteur crée un système de signes arbitraires pour l'imposer au sourd-muet, et qu'il considère la pantomime, non-seulement comme l'instrument mais encore comme le but de l'enseignement; c'est là une erreur de fait fondamentale qu'il importe de détruire: l'instituteur ne crée pas les signes, il s'empare de ceux qui sont usités par les élèves, les perfectionne quelquefois, mais en observant toujours la nature et les règles de la plus étroite analogie; il s'en sert comme du moyen le plus puissant pour développer l'intelligence du sourd-muet et comme d'un intermédiaire pour l'initier dans l'usage de notre langue conventionnelle; mais il ne se propose pas la pantomime comme but de son ensei-

gnement; tous ses efforts tendent au contraire à amener le sourd-muet à se passer du langage mimique, pour y substituer la langue usitée dans la société.

Malgré toutes les critiques, le langage des gestes sera toujours l'instrument immédiat, indispensable de l'éducation des sourds-muets; portant avec lui-même sa lumière, il agit comme le dessin, mais dans une sphère beaucoup plus étendue. L'articulation artificielle ne sera qu'un instrument médiat, il n'agit qu'au même degré que la dactylogogie et l'écriture, sans avoir la fixité et la généralité de cette dernière; enfin l'éducation du sourd-muet est possible sans la parole, mais elle ne saurait se passer du langage mimique. Aussi tous les instituteurs ont recours aux gestes, tandis que la parole n'est enseignée que dans la moitié à peu près des institutions, et dans aucune de celles où elle est pratiquée, on n'obtient des résultats généraux.

Il y a deux choses à considérer dans la parole quant à l'éducation des sourds-muets : elle est à la fois objet et moyen d'enseignement; mais elle est d'abord objet d'exercice avant de devenir instrument; elle ne parvient à remplir ce second rôle que chez une partie des élèves, et alors même, ne reflétant qu'une lumière empruntée, elle ne concourt au développement intellectuel et à l'étude de la langue que comme instrument de communication et en vertu des idées précédemment attachées aux paroles, à l'aide du langage des gestes ou des faits eux-mêmes.

Avant de clore cette discussion, il est important d'opposer aux systèmes erronés de l'école allemande les principes développés dans un rapport récemment fait au Conseil d'administration par l'un de ses membres, rapport qui contient une appréciation plus exacte de l'articulation et lui assigne son véritable rôle dans l'éducation du sourd-muet.

Convaincu par l'expérience de ces dernières années et aussi par l'observation faite dans les Institutions allemandes, l'auteur du rapport croit pouvoir établir les principes suivants :

1° Il faut distinguer l'articulation artificielle et la lecture sur les lèvres; elles ne se correspondent pas comme la parole et l'ouïe : l'ouïe est le miroir de la voix, la lecture sur les lèvres n'est pas celui de l'articulation;

2° L'articulation artificielle ne peut être apprise par tous les sourds-muets; elle l'est d'une manière inégale par ceux qui en sont capables; elle n'est pas aussi facile dans les diverses langues;

3° La lecture sur les lèvres est accessible à tous les sourds-muets, mais l'habileté que les élèves acquièrent dans cet exercice dépend de leur intelligence et de leurs progrès dans l'étude de la langue. La lecture sur les lèvres n'est pas également facile dans toutes les langues; elle exige que l'élève soit en face du parlant et qu'on parle lentement;

4° Ni l'une ni l'autre ne sont essentielles comme moyen d'instruction;

5° Ni l'une ni l'autre n'ont, comme moyen d'instruction, une utilité comparable à celle de la lecture et de l'écriture; elles peuvent concourir avec ces dernières dans les exercices d'instruction, mais avec beaucoup plus de lenteur, moins de précision, d'efficacité, de certitude;

6° Ces deux instruments se donnent au sourd-muet par un exercice mécanique qui ne mérite pas le titre d'enseignement et pour lequel il ne convient pas de distraire le professeur;

7° En Allemagne on est tombé dans une erreur com-

plète et manifeste , en attribuant à ces instruments une valeur spéciale et en s'exagérant leur utilité ;

8° Leur vraie utilité est surtout de fournir aux sourds-muets , *après leur sortie de l'école* , des moyens de communication plus faciles dans la vie ordinaire ;

9° Il convient de s'en servir par *intervalles* dans l'enseignement comme *répétition* , mais avec sobriété ; leur emploi fait perdre beaucoup de temps ;

10° Le but essentiel est de mettre les sourds-muets en état de *lire les livres* et de compléter ainsi eux-mêmes leur instruction ;

11° C'est hors des classes (ateliers , récréations) que ces deux instruments doivent surtout être employés ;

12° L'articulation artificielle a une haute importance hygiénique ; en mettant en jeu les poumons et tous les organes de la voix , elle les fortifie et diminue les maladies de poitrine.

Un grand nombre d'ouvrages ont été publiés sur l'éducation des sourds-muets ; quelques instituteurs se sont même attachés à réduire la méthode , ses procédés , ses instruments et ses matières en tableau synoptique , de manière à pouvoir embrasser d'un coup d'œil l'ensemble de l'art d'instruire les sourds-muets.

Il y aurait un travail fort intéressant à faire , ce serait d'établir un parallèle entre toutes les institutions en exposant les divers objets de l'enseignement , les instruments employés et le plus ou moins d'extension donnée à l'application de ces instruments dans chaque école ; ensuite de comparer les résultats aux moyens , et de déduire de ce rapprochement des conséquences qui pourraient éclairer les instituteurs sur le choix des meilleurs moyens et sur

la proportion dans laquelle ils doivent les employer pour arriver au but de leurs efforts.

Nous avons été d'abord tentés d'entreprendre ce travail et de l'offrir dans cette Circulaire à la méditation de nos collègues ; mais nous ne possédions pas tous les documents nécessaires, et les longues recherches auxquelles il eût fallu nous livrer pour les rassembler, nous ont forcés de renoncer à notre projet, ou du moins d'en remettre l'exécution à une époque plus éloignée.

Du reste, les personnes qui désirent se vouer à l'éducation des sourda-muets ne manquent pas de guides ; sans doute la fréquentation d'une école est la voie la plus sûre et la plus prompte pour s'initier dans la pratique de l'art, car rien ne saurait remplacer l'expérience ; mais, à côté de cette initiation toute pratique, il est bon de remonter aux principes qui dirigent l'instituteur et de s'en bien pénétrer, en étudiant la méthode dans les ouvrages qui en présentent l'exposition.

Quel est le novice qui, après avoir assisté aux leçons d'un instituteur, ne se formerait pas une idée plus juste et plus grande de la méthode, s'il médite ensuite sur la théorie de l'art en lisant les ouvrages de MM. de Gérando, Schwarzer, Reitter?...

Quel est le novice qui, après avoir vu, dans l'enceinte d'une classe, les procédés employés pour faire connaître au sourd-muet les formes de notre langue, ne s'instruirait par d'utiles comparaisons, en lisant les ouvrages pratiques de MM. Bébian, Scherr, Jager, Reich?...

L'enseignement spécial de la parole artificielle a été exposé aussi dans un grand nombre d'ouvrages ; l'Allemagne, surtout, est riche en traités de ce genre ; la chaque année voit éclore un nouvel ouvrage sur l'articulation de la parole ; chaque instituteur veut à son tour décrire le jeu des organes vocaux dans la production des sons, et nous

devons le dire, le dernier venu n'est pas toujours celui qui a le mieux fait. Les ouvrages de Kempelen, de MM. Schwarzer, Reich, Mücke sont les meilleurs guides. La France possède aussi deux bons ouvrages sur l'enseignement de la parole : celui de l'abbé de l'Épée et celui de M. Laurent. Dans les autres pays on a peu écrit sur ce sujet; on s'est contenté de traduire l'ouvrage de l'abbé de l'Épée.

Il n'existe pas d'ouvrage où l'instituteur puisse étudier le langage des gestes; la fréquentation des classes et surtout le commerce avec les sourds-muets peuvent seuls l'initier dans l'usage et le génie de cette langue. Cette lacune provient de la difficulté à fixer sur le papier les positions et les mouvements dont se compose le langage mimique. On a cependant déjà fait des tentatives pour décrire les gestes : tout le monde connaît la *théorie des signes* de l'abbé Sicard; mais en vain on chercherait à apprendre la pantomime dans cet ouvrage; c'est plutôt un dictionnaire descriptif de la langue française qu'une mimographie. L'instituteur y verra bien les idées qu'il faut réveiller pour faire connaître au sourd-muet la signification d'un mot, mais rarement il trouvera la description des gestes à l'aide desquels il pourra réveiller ces idées. Cet ouvrage ne répond donc nullement au but que se proposait l'abbé Sicard; il n'a servi qu'à induire en erreur les instituteurs étrangers sur les gestes usités dans les écoles françaises.

Plusieurs auteurs allemands ont donné dans leurs ouvrages quelques fragments de véritables descriptions mimiques; mais ils se sont renfermés dans la sphère du monde matériel, et n'ont d'ailleurs présenté que des parties incomplètes.

D'autres instituteurs ont essayé de fixer les gestes à l'aide du dessin; la mimographie de M. Bébian tendait à ce but; mais, procédant à *priori*, l'auteur a étudié tous

les mouvements dont le corps humain est susceptible, et a attaché à chacun un trait de plume, au lieu de procéder à *posteriori*, d'analyser les gestes et d'en fixer les éléments par des lignes. D'ailleurs il n'a pas fait l'application de son système à la description du langage mimique, se bornant à la recherche de l'instrument.

C'est aussi dans ce but que M. Piroux a inventé sa tachymimographie, qui n'est qu'une mnémonique des gestes; en effet, l'auteur n'a pas eu la prétention de donner une description complète des éléments qui composent la pantomime; il s'est borné à saisir le caractère saillant de chaque signe et à le fixer par un trait de plume, pour aider la mémoire des élèves.

Ainsi les instituteurs qui ont voulu décrire les gestes ont tenté de le faire par deux systèmes différents : les uns ont eu recours à la langue écrite, les autres au dessin. La combinaison des deux systèmes offrirait peut-être la solution du problème. Il y a en effet dans le langage mimique des signes que la parole est impuissante à décrire d'une manière claire et précise; et qu'un trait de plume suffit pour indiquer; il y en a d'autres, au contraire, que le dessin ne peut rendre, et qu'un mot, une comparaison exprime parfaitement, comme le jeu de la physionomie et du regard, qui sont une portion très-essentielle du langage d'action.

Il faudrait faire pour la langue mimique ce qu'on a fait pour la langue chinoise, c'est-à-dire décomposer tous les gestes compliqués pour arriver aux gestes simples et élémentaires. En effet, de même que la langue chinoise, dont l'écriture se compose d'autant de groupes de caractères qu'il y a d'idées différentes, se réduit à un certain nombre de clefs, de même la langue mimique pourrait aussi se réduire à un nombre assez limité de gestes simples ou clefs; et, quand on aurait donné une description exacte de ces

signes élémentaires à l'aide du dessin et de l'écriture ; il suffirait , pour décrire les gestes composés , d'indiquer les clefs qui entrent dans leur composition. Ce travail serait en même temps une étude fort intéressante sur la généalogie de notre intelligence et la formation des langues ; on aurait lieu d'observer l'esprit philosophique qui souvent a présidé à la composition des gestes exprimant des idées complexes ; et l'on verrait que presque toujours les idées-mères sont exprimées par des gestes élémentaires.

Nous devons aussi signaler les efforts d'autres instituteurs qui ont appliqué les signes graphiques , non à la description de la pantomime , mais à l'analyse grammaticale de la langue. La théorie des chiffres de l'abbé Sicard est le premier essai en ce genre. A New-York , on a substitué aux chiffres la ligne avec ses différentes formes et combinaisons , et l'on a fait l'application de ce système , non-seulement pour indiquer les parties du discours , mais encore leurs modifications et le rôle qu'elles remplissent dans la phrase. Ces symboles grammatico-idéologiques peuvent être d'une grande utilité dans la pratique : semblables aux formules algébriques , ils offrent le moyen de donner à l'élève des problèmes à résoudre et de corriger ses compositions , en le ramenant au type général de la phrase.

Un des plus puissants auxiliaires de l'enseignement des sourds-muets est la représentation des choses à l'aide du dessin : dans toutes les écoles , on recourt à ce moyen d'interprétation. La France , l'Allemagne , l'Angleterre , les États-Unis ont produit des collections de gravures adaptées à l'enseignement des sourds-muets ; tout récemment , M. Jäger de Gründ en a fait l'application la plus étendue ; mais nulle part il n'existe encore d'ouvrage complet sur ce sujet. Une série de gravures représentant tous les objets de la nature et de l'industrie serait précieuse ; elle ménagerait le temps de l'instituteur , en lui évitant de longues

et pénibles explications, et hâterait les progrès de l'élève, en lui permettant d'étudier seul en l'absence du maître.

Pour aider les premiers pas du sourd-muet dans l'étude de la langue, on manque surtout de petits livres de lecture et de traités spéciaux sur les différentes branches des connaissances, adaptés aux différents degrés d'instruction du sourd-muet. Ces ouvrages exigent deux conditions que réunissent rarement les livres écrits pour les enfants qui entendent, c'est-à-dire une grande simplicité d'expression et une certaine élévation dans les idées. Les livres à l'usage des enfants, ou renferment des idées trop puériles quand ils sont écrits avec simplicité, ou présentent une phraséologie trop compliquée quand ils traitent de choses plus sérieuses. Presque toujours la forme embarrasse beaucoup plus le sourd-muet que le fond même des idées, tandis qu'elle ne présente aucune difficulté à l'enfant qui parle; et cette différence s'explique tout naturellement : celui-ci, en effet, est déjà familiarisé avec sa langue maternelle; quand son intelligence n'est encore capable de saisir que des idées enfantines; le sourd-muet au contraire connaît à peine les premiers éléments de notre langue à l'âge où son intelligence peut déjà concevoir des notions d'un ordre assez élevé.

L'étude de l'histoire naturelle du sourd-muet est d'une haute importance pour celui qui se consacre à son éducation. C'est elle, en effet, qui lui sert de point de départ; et déjà nous avons vu qu'une connaissance plus exacte de l'état intellectuel et moral du sourd-muet a contribué aux progrès de son instruction. Les instituteurs ont devant leurs yeux un beau et vaste champ d'explorations; déjà plusieurs d'entre eux sont entrés dans cette voie, et nous remarquons surtout avec une vive satisfaction que les sourds-muets instruits commencent aussi à retracer leurs souvenirs, à rendre compte de leurs impressions, de leurs sentiments

et de leurs pensées. Il nous est permis d'entrevoir dans ces investigations réunies des maîtres et des élèves une nouvelle clarté pour la science psychologique.

L'art d'instruire les sourds-muets attend sans doute encore de grandes et de nombreuses améliorations; mais tel qu'il est aujourd'hui, il offre déjà de beaux résultats, et sa méthode est supérieure à celle de l'enseignement ordinaire.

L'instituteur des enfants doués de l'ouïe est exposé à se méprendre sur le degré d'intelligence que ses élèves apportent à ses leçons. Souvent il n'enseigne que des mots quand il croit enseigner des choses, parce qu'il se sert d'une langue à l'acquisition de laquelle il n'a pas présidé, qu'il ne contrôle pas et à laquelle l'enfant n'attache souvent que des idées d'à peu près, et c'est cependant sur une base aussi incertaine que se fonde tout l'édifice de nos connaissances. L'instituteur de sourds-muets n'est pas exposé à cette déception; il est forcé d'observer la nature, d'étudier les circonstances à l'aide desquelles il pourra faire naître ou réveiller les idées; il ne fait connaître un mot qu'après s'être assuré que son élève en possède l'idée, enfin la philosophie du langage et la psychologie doivent être ses guides. Aussi nous n'hésitons pas à penser que la propagation de l'enseignement des sourds-muets servirait indirectement au progrès général de la science pédagogique; et les autorités de Zurich partageaient sans doute cette opinion en appelant un instituteur de sourds-muets, M. Scherr, à la direction du séminaire des maîtres d'écoles de ce canton.

L'éducation intellectuelle et morale est sans doute l'objet le plus important des institutions, mais elles n'auraient rempli que la moitié de leur mission, si elles rendaient les sourds-muets à la société, sans moyens d'existence; le bienfait que ces malheureux auraient reçu ne leur servirait

qu'à mieux sentir les privations auxquelles ils seraient exposés. Les enfants qui jouissent de tous leurs sens ne se livrent, à la vérité, à l'apprentissage d'un état, qu'au sortir des écoles; mais l'instruction qu'ils reçoivent est terminée à l'âge de douze ou treize ans, tandis que les sourds-muets ont dix-huit à vingt ans, lorsqu'ils quittent les institutions. Leur éducation industrielle doit donc se faire pendant leur séjour dans les établissements, et l'on compromettrait leur avenir en renvoyant cet apprentissage à un âge plus avancé; car non-seulement la société offrirait beaucoup d'écueils à des sourds-muets instruits, mais eux-mêmes, à leur tour, ne seraient pas sans danger pour la société, s'ils y rentraient, à dix-huit ans, sans occupation déterminée.

Que les institutions, en éclairant l'intelligence des sourds-muets, assurent donc en même temps leur avenir; qu'en leur apprenant à exprimer leurs pensées, elles leur apprennent aussi à gagner leur vie; qu'elles leur offrent enfin l'apprentissage d'un état!

Il est en effet bien petit le nombre des sourds-muets qui ne seront pas forcés de vivre du travail de leurs mains, car la surdité est surtout allée chercher ses victimes dans les classes pauvres de la société. La plupart des institutions ont compris leur double mission, en associant l'éducation industrielle à l'éducation intellectuelle et morale, et nous appelons de nos vœux l'époque où toutes les écoles pourront procurer à leurs élèves ces deux bienfaits réunis.

La statistique offre des résultats de plus en plus importants; la Saxe, la Prusse, le Danemarck, la Belgique et les États-Unis ont opéré des recensements complets qui donnent lieu à de curieuses observations; espérons que cet exemple sera suivi par les autres États; cette opération préliminaire est indispensable pour proportionner le bienfait de l'éducation à l'étendue de l'infirmité.

Nous ne pourrions encore présenter sur les causes de

la surdité que des inductions assez hasardées ; mais on ne doit pas perdre de vue que nous sommes encore au début d'un ordre de recherches entièrement nouveau. En persistant dans cette voie, nous arriverons peut-être un jour à des données certaines. Déjà plusieurs institutions ont adopté la mesure d'adresser aux parents une série de questions, pour obtenir des renseignements sur la surdité de leurs enfants sourds-muets. Nous appelons de nouveau sur cette mesure l'attention des instituteurs, en les priant de transmettre à l'école de Paris le résultat de leurs investigations ; eux seuls peuvent nous fournir les moyens de poursuivre notre enquête sur une vaste échelle.

Quelque incertitude qui règne encore sur l'origine de la surdité, on est porté cependant à penser que les privations et l'absence de soins physiques ne sont pas sans influence sur cette infirmité ; ce qui est déjà une forte présomption, c'est que la proportion des sourds-muets est beaucoup plus considérable dans les rangs inférieurs que dans les rangs élevés de la société ; mais ce qui semble surtout venir à l'appui de cette opinion, c'est le fait observé en Amérique, où, dans la population de couleur, les sourds-muets sont plus nombreux parmi les noirs libres que parmi les esclaves, et l'on sait que les premiers sont soumis à beaucoup plus de privations physiques que les seconds.

La médecine n'a pas entièrement abandonné la guérison de la surdité ; quelques médecins entreprennent des cures ; mais, il faut en convenir, ils obtiennent peu de succès. D'autres, renonçant à rendre l'ouïe par des moyens médicaux, cherchent à développer les faibles germes d'audition que manifestent quelques individus, et à faire l'éducation de l'ouïe en la soumettant à une sorte de gymnastique ; mais les résultats obtenus n'ont pas été permanents.

Ah ! puisque nous ne pouvons guérir les sourds-muets,

ni les instruire par les voies communes, ouvrons-leur des institutions spéciales où ils trouveront du moins des compensations à leur infirmité en apprenant à connaître leurs droits et leurs devoirs d'hommes, de chrétiens, de citoyens : l'humanité le conseille, la religion l'implore et l'intérêt de la société l'exige.

Il s'est trouvé cependant des pédagogues et des médecins qui ont osé s'élever contre l'existence des institutions de sourds-muets ; les uns, en présentant l'éducation de ces infortunés comme infructueuse, inutile, ou même ridicule ; les autres, en promettant des cures merveilleuses. Nous pourrions renvoyer les premiers aux Massieu, aux Clerc, aux Gard, aux Kruse, aux Habermass..... et demander aux seconds des preuves de leurs miracles. Trop souvent, hélas ! l'ignorance et le charlatanisme se donnent la main pour étouffer le bien dans son germe, et il est des gens qui n'ont besoin que de placer la main droite dans la gauche pour opérer cette funeste alliance.

Que les amis des sourds-muets se rassurent toutefois ! ces voix inhumaines se perdent dans l'espace sans trouver d'écho ; l'intérêt de la société en faveur des sourds-muets va de jour en jour croissant, et chaque année de nouvelles institutions viennent témoigner de cette sympathie du public. Cent quarante-trois institutions sont aujourd'hui ouvertes à l'éducation des sourds-muets ; mais elles se répartissent d'une manière très-inégale entre les diverses régions du globe. Aux extrémités méridionales et septentrionales de l'Europe, on s'occupe peu de ces infortunés. C'est dans les régions centrales, où la civilisation est le plus avancée, et où en même temps les intérêts de l'humanité sont le mieux compris, que les sourds-muets trouvent le plus de moyens d'instruction.

Les Etats-Unis d'Amérique font plus en faveur des sourds-muets que la plupart des États de l'Europe. L'Asie

ne possède encore qu'une seule école, et l'Afrique attend que la France, après avoir introduit sur ses côtes les premiers germes de la civilisation, y donne aussi, la première, l'exemple d'une bienveillante sollicitude pour les intérêts de l'humanité.

Tous les établissements de sourds-muets se divisent en deux classes : les externats et les internats. Les premiers sont en petit nombre, et sont peu favorables aux progrès des élèves; les seconds forment presque la totalité des institutions, et peuvent se classer en six modes d'existence : 1° les institutions consacrées uniquement à l'un ou à l'autre sexe; 2° celles qui renferment à la fois des enfants de l'un et de l'autre sexe, mais dans des parties de local entièrement séparées; 3° celles où les élèves des deux sexes reçoivent l'instruction en commun; 4° celles où les sourds-muets sont réunis avec des enfants doués de l'ouïe et de la parole; 5° celles qui réunissent à la fois des sourds-muets et des aveugles; 6° et celles enfin qui sont annexées à des écoles normales d'instituteurs primaires.

Les institutions qui admettent les sourds-muets des deux sexes, mais en les instruisant séparément, nous paraissent les plus convenables; du reste, l'organisation des écoles doit dépendre des usages et des mœurs de chaque pays; ainsi la réunion des deux sexes dans l'enceinte d'une même classe, qui offrirait des inconvénients en France, n'en offre peut-être aucun en Allemagne, et surtout aux États-Unis; mais nous partageons entièrement l'opinion de M^{lle} Morel, qui blâme l'éducation des sourdes-muettes confiée exclusivement aux hommes.

Sur les 143 institutions, 98 contiennent 3,780 sourds-muets; les 45 autres peuvent en contenir environ 450, ce qui donne pour nombre total 4,230 élèves. En 1836, les établissements reçoivent donc 498 sourds-muets de plus qu'en 1832, où ils ne comptaient que 3,732 élèves.

Ainsi, en même temps que l'art d'instruire les sourds-muets se perfectionne, un plus grand nombre de ces infortunés participent au bienfait de l'éducation, grâce à la sympathie du public, à l'assistance des gouvernements, et surtout aux efforts des instituteurs et des amis de l'humanité, qui ont provoqué l'une et l'autre.

En France, le sort des sourds-muets tend chaque jour à s'améliorer; les autorités départementales leur accordent une sollicitude plus généreuse, et nous aimons à penser que nos publications ne sont pas étrangères à ces dispositions bienveillantes; car elles sont mises sous les yeux des Conseils généraux à l'époque de leurs sessions.

De son côté, le Gouvernement français est disposé à seconder tout ce qui peut contribuer à répandre l'art d'instruire les sourds-muets; nous en avons pour garantie la protection même qu'il accorde à nos relations avec les écoles étrangères, et la générosité avec laquelle il publie à ses frais le résultat de ces communications réciproques. Il médite, il prépare des mesures destinées à étendre l'instruction des sourds-muets, et il nous est permis d'entrevoir l'heureuse époque où une organisation générale des écoles permettra d'appeler tous les sourds-muets au bienfait de l'éducation.

C'est aux instituteurs qu'il appartient surtout de hâter cette époque, en réunissant leurs efforts pour plaider la cause des sourds-muets : l'association seule parvient à de grands résultats. Nous invoquons de nouveau le concours des instituteurs de tous les pays; qu'ils continuent à nous transmettre le fruit de leurs recherches, de leurs observations et de leurs travaux! que ceux qui jusqu'ici se sont bornés à recueillir les avantages de cette confédération de lumières prennent une part active à cette œuvre d'humanité! En répondant à notre appel, chacun pourra, un jour

(486)

revendiquer l'honneur d'avoir contribué au triomphe de la cause qui assurera la régénération sociale de tous les sourds-muets, et acquerra des droits sacrés à leur reconnaissance.

*Au nom du Conseil d'Administration,
et avec son approbation,*

EDOUARD MOREL,
Professeur et secrétaire-archiviste.

TABLE DES MATIÈRES.

AVANT-PROPOS.....	Pag. v
-------------------	--------

1^{er}.

ÉDUCATION INTELLECTUELLE ET MORALE.

Réponse à la deuxième Circulaire de l'Institut royal des Sourds-Muets de Paris; par MM. Victor Fleury et Georges Fourzoff, directeurs de l'Institution des Sourds-Muets de Saint-Étienne-bourg.....	1
Idée d'une méthode pour rendre au Sourd-Muet de naissance la voix, l'articulation et la prononciation de la langue italienne; par J.-B. Scagliotti, instituteur de Sourds-Muets à Turin.	8
Mémoire de J.-B. Scagliotti sur l'adoption de l'articulation et la prononciation de la langue vocale dans les Instituts de Sourds-Muets, et sur quelques-unes de ses idées au sujet du langage....	11
Mémoire de M. Severino Fabriani, instituteur à l'établissement des Sourdes-Muettes de Modène	17
Observations sur l'alphabet manuel, par rapport aux résultats qu'a, dans la pratique, son usage habituel dans les Institutions d'Amérique; par M. Frédéric Barnard, professeur à l'Institution des Sourds-Muets de New-York.....	20
Documents divers. — Lettre de M. Du Puget sur l'enseignement dans l'école d'Edgbaston.....	32
Lettre de M. Clerc.....	35
Note de M. Vaysse sur l'enseignement dans les écoles américaines	37

Rapport sur les Institutions de Sourds-Muets, dans le royaume de Wurtemberg et le grand duché de Bade, visitées en 1833 par l'un des membres du Conseil d'administration des Sourds-Muets de Paris, et par l'une des dames-professeurs de l'Institution des Sourds-Muets de Paris	Pag. 43
Catéchisme à l'usage des Sourds-Muets; par M ^{lle} Ferment, dame-professeur à l'Institution de Paris	95
Leçons de M ^{lle} Pothier, institutrice à Langres	112
Réflexions sur le rapport de M. Valade-Gabel, relativement à une nomenclature générale, et sur divers objets de l'enseignement; par M. F. Gard, professeur sourd-muet à l'Institution royale de Bordeaux	120
Mémoire adressé à la Commission administrative de l'école royale des Sourds-Muets de Bordeaux; par F. Gard	146
Cours d'instruction par M. l'abbé Chazottes, directeur de l'Institution des Sourds-Muets de Toulouse	149
Grammaire à l'usage des Sourds-Muets, par le même	182
Catéchisme à l'usage des Sourds-Muets, par le même	189
Lettres à l'usage des Sourds-Muets, par le même	193

§ II.

ÉDUCATION PHYSIQUE.

Éducation physique dans l'Institution de Gènes	197
_____ de Modène	198
_____ de Siennæ	<i>ibid.</i>
_____ de Zurich	<i>ibid.</i>
_____ de Pforzheim	199
_____ de Leipzig	200
_____ de Berlin	<i>ibid.</i>
_____ de Hildesheim	<i>ibid.</i>
_____ de Saint-Petersbourg	201
_____ d'Edgbaston	202
_____ d'Exeter	<i>ibid.</i>
_____ de New-York	<i>ibid.</i>
_____ de Toulouse	203
_____ de Besançon	<i>ibid.</i>
_____ de Nancy	<i>ibid.</i>
_____ de Paris	<i>ibid.</i>

§ III.

STATISTIQUE; RECHERCHES SUR LA SURDITÉ.

Recensement opéré dans le duché de Modène.....	Pag. 205
_____ à Rome.....	<i>ibid.</i>
_____ en Saxe.....	<i>ibid.</i>
Mesures adoptées par le Gouvernement danois, pour connaître le nombre des Sourds-Muets.....	208
Tableau statistique des Sourds-Muets dans les provinces danoises, d'après un recensement opéré en 1834.....	210
Observations sur ce recensement.....	212
Statistique des Sourds-Muets dans les provinces de Schleswig, Holstein et Lanenbourg.....	217
Recensement opéré en Belgique en 1835.....	218
Tableau statistique des Sourds-Muets en Belgique.....	220
Tableau par âges des Sourds-Muets de l'âge de six à dix-huit ans.	222
Statistique des Sourds-Muets en Angleterre.....	224
Recensement opéré aux États-Unis d'Amérique en 1830.....	<i>ibid.</i>
Tableau statistique des Sourds-Muets aux États-Unis.....	226
Observations sur les résultats de ce recensement.....	228
Recherches sur la nature et les causes de la surdité.....	231
Investigations faites à l'Institution de Modène.....	<i>ibid.</i>
_____ de Cologne.....	232
_____ de Hambourg.....	233
_____ de Copenhague.....	<i>ibid.</i>
_____ de Saint-Petersbourg.....	236
_____ de Londres.....	238
_____ de Birmingham.....	239
_____ de Doncaster.....	240
_____ de Philadelphie.....	421
_____ de Paris.....	<i>ibid.</i>
Réflexions sur l'utilité des recherches sur la surdité.....	244
Traitement de la surdité à Altona.....	245
Éducation de l'ouïe à Halberstadt.....	<i>ibid.</i>

§ IV.

SITUATION ACTUELLE DES INSTITUTIONS DE SOURDS-MUETS.

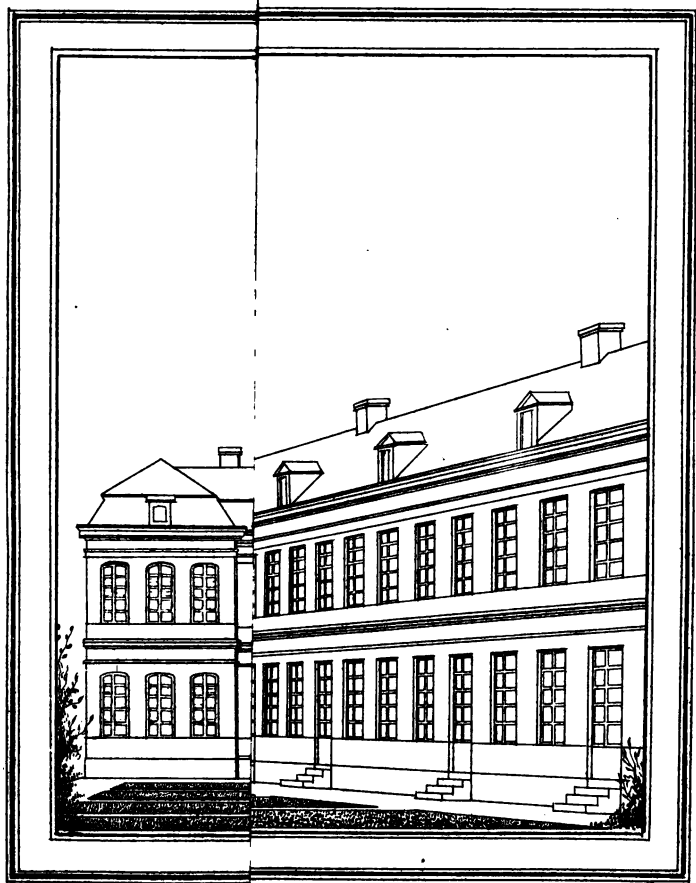
Relations entre les diverses Institutions de Sourds-Muets....	Pag. 247
Institutions de Sourds-Muets en Italie.....	248
_____ en Suisse.....	253
_____ dans le grand duché de Bade	256
_____ en Wurtemberg.....	258
_____ en Bavière.....	261
_____ en Prusse.....	<i>ibid.</i>
_____ en Saxe.....	265
_____ dans les autres États de l'Allemagne	266
_____ en Belgique.....	269
_____ en Danemarck	272
_____ en Russie.....	274
_____ dans la Grande-Bretagne.....	276
_____ aux États-Unis.....	283
_____ en France.....	290
Tableau statistique des Institutions et Écoles de Sourds-Muets, en Europe, en Amérique et en Asie.....	300

§ V.

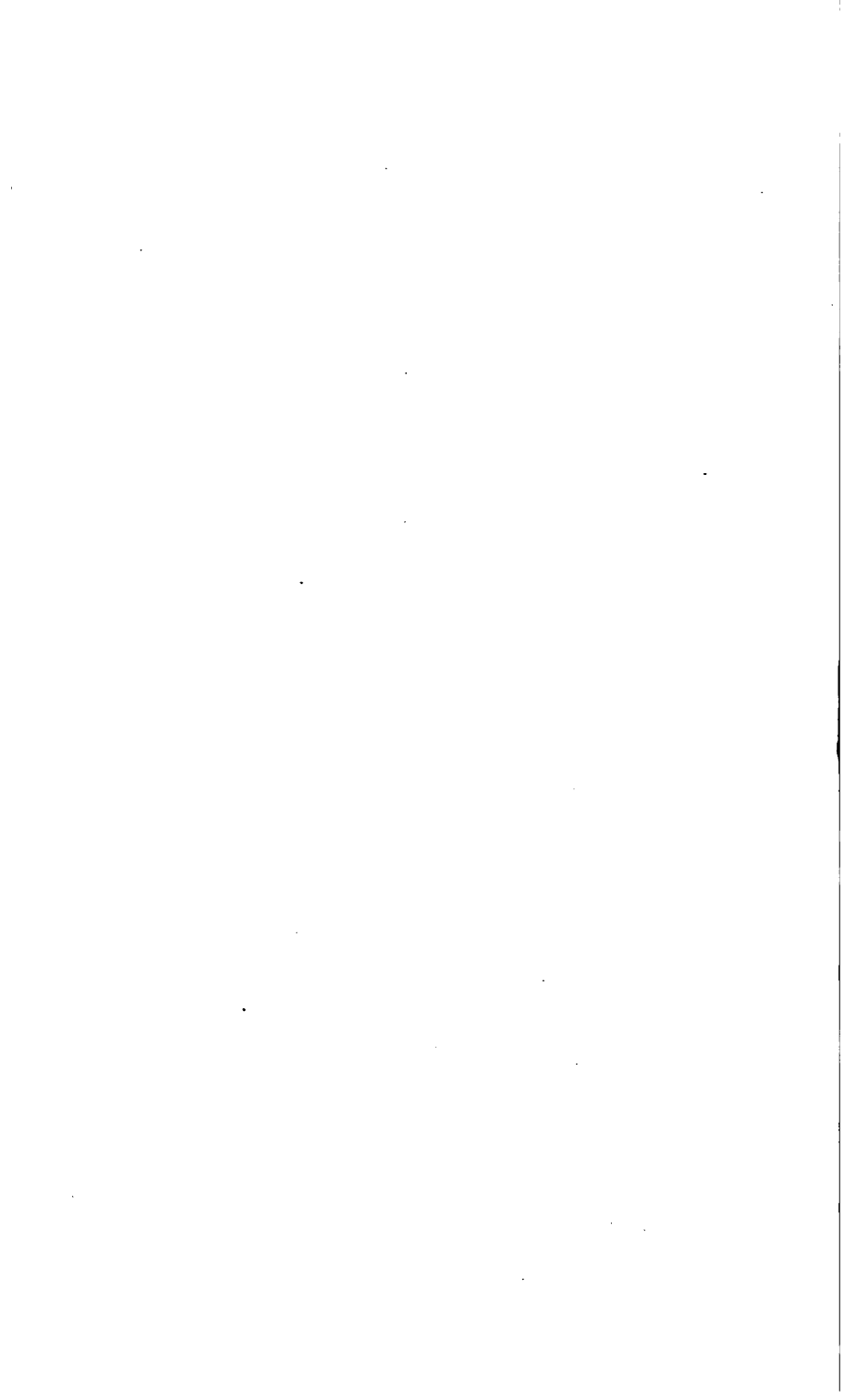
BULLETIN BIBLIOGRAPHIQUE.

Italie : Analyse de sept ouvrages.....	308
Suisse : Analyse de six ouvrages.....	318
Allemagne : Analyse de vingt et un ouvrages.....	321
Danemarck : Analyse de deux ouvrages.....	368
Belgique : Analyse de deux ouvrages.....	374
Grande-Bretagne : Analyse de trente-deux ouvrages.....	381
États-Unis : Analyse de quatorze ouvrages.....	407
France : Analyse de dix-huit ouvrages.....	439
Conclusion.....	464

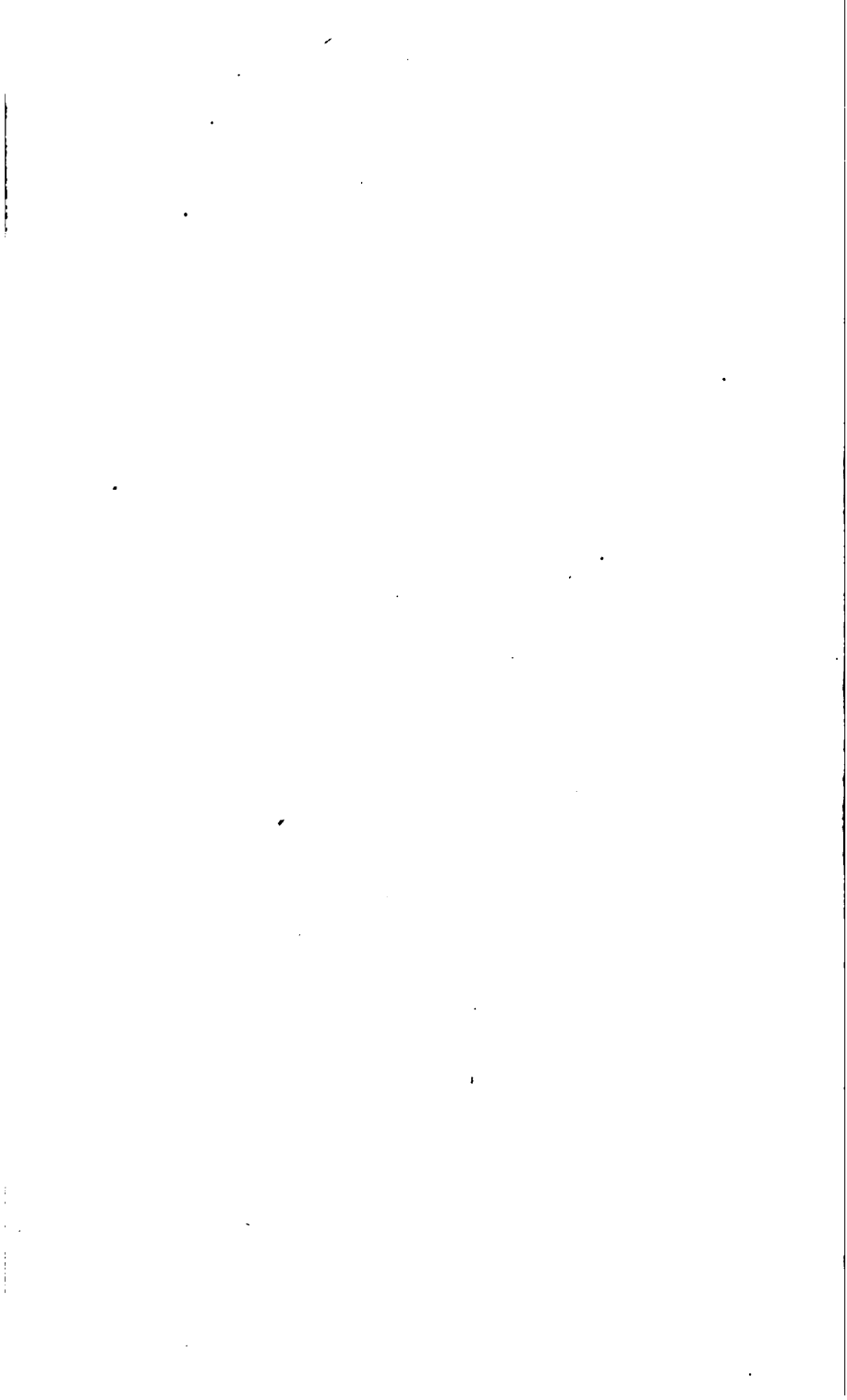
FIN DE LA TABLE.



Bruges?













3 2044 012 741 195

This book should be returned to the Library on or before the last date stamped below.

A fine of five cents a day is incurred by retaining it beyond the specified time.

Please return promptly.



